



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2015

**Tamara Sendin
Almeida**

**As variedades linguísticas do Espanhol e os
desafios ao seu ensino/aprendizagem**



**Tamara Sendin
Almeida**

As variedades linguísticas do Espanhol e os desafios ao seu Ensino/Aprendizagem

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de LE (Espanhol) nos Ensinos Básico e Secundário, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã, Professora Associada com Agregação do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho aos meus pais e às minhas avós.

O júri

Presidente

Professora Doutora Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá
Professora Associada C/ Agregação do Departamento de Educação da
Universidade de Aveiro

Doutora Noemí Pérez Pérez
Leitora do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã
Professora Associada com Agregação do Departamento de Educação da
Universidade de Aveiro

Agradecimentos

A concretização do presente trabalho não teria sido possível sem o contributo único de algumas pessoas às quais gostaria de agradecer:

À Professora Doutora Maria Helena Ançã, por toda a disponibilidade prestada, pela partilha de saber e por todo o incentivo que sempre me transmitiu na realização deste trabalho.

Aos meus alunos do 10º.F e, em especial, aos alunos do 8º.F que foram incansáveis e sempre se mostraram disponíveis e entusiasmados em colaborar nas minhas práticas e participar no estudo.

Às professoras María Jesús Fuente, Betina Martins e Isabel Miranda por toda a orientação, disponibilidade, pelas críticas construtivas e, principalmente, por me cederem as suas turmas, bem como o seu espaço pedagógico-didático.

A todos os colegas de mestrado, em especial à minha parceira de estágio e amiga, Cláudia Silva que tanto me ensinou e comigo tanto partilhou. Também ao colega Tiago Moreira que sempre nos animou e fez soltar gargalhadas em dias menos bons.

Ao Davide Saraiva pelo carinho e apoio partilhados. O meu sol em dias de tempestade.

A todos os meus amigos da terrinha, em especial à minha amiga Daniela Fernandes pela presença, por todo o carinho, compreensão e motivação transmitidos ao longo deste meu percurso.

À minha família pelo incansável apoio. Em especial ao meu pai e à minha mãe por nunca me terem deixado desistir em momentos de desânimo e às minhas avós por toda a sorte e força que me transmitem.

Palavras-chave

hispanidade, variedades linguísticas do Espanhol, estereótipos

Resumo

O Espanhol é, cada vez mais, uma língua de destaque no panorama mundial. Daí que surja a necessidade de garantir a qualidade e constante aprimoramento do ensino/aprendizagem desta língua. Um dos nossos propósitos, com o presente estudo, foi aprofundar e refletir sobre os conhecimentos dos alunos acerca da diversidade (intra)linguística do Espanhol, promovendo, deste modo, a sua valorização.

Elaborámos, como ponto de partida, um enquadramento teórico que sustenta a investigação onde abordamos a dimensão atual do Espanhol e das suas variedades, bem como a questão dos estereótipos relacionada com o ensino das variedades (intra)linguísticas espanholas.

De seguida, procedemos à implementação de um estudo de caso, tendo em conta o Espanhol como língua internacional e pluricêntrica, com variedades distintas. O referido estudo apresenta contornos de investigação-ação e foi desenvolvido num agrupamento de escolas da região de Aveiro, no ano letivo 2014/2015. No decurso do nosso projeto, socorremo-nos de diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados, nomeadamente um inquérito por questionário e fichas de atividades para identificar e descrever os estereótipos dos alunos.

Neste projeto, analisamos os resultados de uma investigação onde destacamos, por um lado, os estereótipos que alunos portugueses, do 8.º ano de escolaridade, têm sobre a realidade da língua espanhola e das suas variedades, no mundo; por outro lado, a presença/ausência dessa diversidade (intra)linguística nos manuais escolares que acompanharam a turma-alvo do estudo. Com base nos resultados obtidos, foi realizada ainda uma sessão de sensibilização às variedades do Espanhol.

Os resultados demonstram que os manuais escolares analisados contêm visões estereotipadas e redutoras sobre a diversidade linguística espanhola, sobrevalorizando, em certa medida, a norma peninsular. Os dados recolhidos através do inquérito por questionário, permitiram-nos concluir que os alunos possuíam visões estereotipadas sobre o Espanhol e as suas variedades. No entanto, mediante a sessão de sensibilização para a valorização da diversidade linguística espanhola, concluímos que foi criado um espaço de reflexão que permitisse quer a reconstrução de estereótipos quer ainda um espaço de diálogo e debate coletivo sobre como as diferenças da língua a podem enriquecer.

Palabras-clave

hispanidad, variedades lingüísticas del español, estereotipos

Resumen

El español es cada vez más una lengua prominente en la escena mundial. De ahí surge la necesidad de garantizar la calidad y la mejora continua de la enseñanza / aprendizaje de este idioma. Uno de nuestros propósitos en este estudio ha sido profundizar y reflexionar sobre los conocimientos de los alumnos en torno a la diversidad (intra)lingüística del español, promoviendo de esta forma su valoración.

Redactamos como punto de partida un marco teórico que apoya la investigación donde enfocamos la dimensión actual del español y de sus variedades y también la cuestión de los estereotipos relacionada con la enseñanza de las variedades (intra)lingüísticas españolas.

Luego procedimos a la implementación de un estudio de caso, teniendo en cuenta el español como lengua internacional y pluricéntrica, con variedades distintas. El referido estudio presenta contornos de investigación-acción y fue desarrollado en una agrupación de escuelas en la región de Aveiro, del curso 2014/2015. En el recorrido de nuestro proyecto, nos socorrimos de diversas técnicas e instrumentos de recolección de datos, incluyendo una encuesta por cuestionario y hojas de actividades para identificar y describir los estereotipos de los estudiantes.

En este proyecto se analizan los resultados de una investigación donde se destacan, por una parte, los estereotipos que los estudiantes portugueses, del primer grado de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, tienen sobre la realidad de la lengua española y sus variedades en el mundo; por otra parte la presencia / ausencia de esa diversidad (intra)lingüística en los manuales escolares que acompañaron al grupo del estudio. Con base en los resultados obtenidos se realizó aún una sesión de concienciación alrededor de las variedades del español.

Los resultados demuestran que los manuales escolares analizados contienen visiones estereotipadas e reductoras sobre la diversidad lingüística española, sobreestimando, en cierta medida, la norma peninsular. Los datos recogidos a través de la encuesta nos han permitido llegar a la conclusión de que los estudiantes habían estereotipado sus visiones sobre el español y sus variedades. Sin embargo, a partir de la sesión de concienciación para la valoración de la diversidad lingüística española, llegamos a la conclusión de que fue creado un espacio de reflexión que permitiera la reconstrucción de los estereotipos y un espacio para el diálogo y el debate colectivo sobre cómo las diferencias de una lengua la pueden enriquecer.

Keywords

hispanidad, linguistic varieties of Spanish, stereotypes

Abstract

Spanish is increasingly a prominent language on the world scene. Therefore, there is the need to ensure the quality and constant improvement of the teaching / learning process of this language. One of our purposes with the current study was to deepen and reflect on the knowledge of students about the diversity within the linguistic of the Spanish language, promoting, thus, its valuation.

As a starting point, we elaborated a theoretical framework that supports the research in which we addressed the current dimension of Spanish and its varieties as well as the issue of stereotypes related to the teaching of the linguistic varieties within the Spanish language.

Then we proceeded to the implementation of a study case, taking the Spanish as an international and pluricentric language, with different varieties. This study presents research-action outlines, and it was developed in a group of schools in the region of Aveiro, in the academic year of 2014/2015. In the course of our project, we used several techniques and data collecting instruments, including a survey through a questionnaire and activity sheets to identify and describe the stereotypes of the students.

In this project, we analyzed the results of an investigation where we highlighted, on the one hand, the stereotypes that Portuguese students from the 8th grade have about the reality of the Spanish language and of its varieties, in the world; on the other hand, the presence / absence of such (intra)linguistic diversity in school textbooks that accompanied the target group of this study. Based on the results obtained, it was still held an awareness session towards the Spanish varieties.

The results show that the textbooks analyzed contain stereotypes and reductive visions of the Spanish linguistic diversity, overvaluing at some extent, the peninsular standard. The data collected through the questionnaire survey, allows us to conclude that students had stereotyped views of Spanish and its varieties. However, given the awareness session for the valuation of the Spanish linguistic diversity, we concluded that it was created a space for reflection that would allow either the rebuilding of stereotypes or even a space for dialogue and collective debate on how the language differences can enrich it.

Índice Geral

Agradecimentos	5
Resumen.....	8
Lista de Tabelas	13
Lista de Gráficos	14
Lista de Figuras.....	15
Lista de Abreviaturas.....	16
Introdução	18
Capítulo 1 – A dimensão atual do Espanhol e das suas variedades.....	19
1.1.O ensino de Espanhol como contribuição para a difusão da língua	20
1.2. O ensino das variedades linguísticas do Espanhol	22
1.3. As normas linguísticas espanholas. Que norma ensinar?	25
1.4. As variedades do Espanhol.....	29
1.5. Definição de Estereótipo	31
1.5.1. Os estereótipos e o ensino das variedades linguísticas espanholas.....	32
Capítulo 2 – Metodologia do estudo e apresentação do projeto de intervenção	36
2.1. Questões investigativas.....	37
2.2.1. O método do estudo de caso	39
2.2.2. Um estudo de caso com contornos de investigação-ação.....	39
2.3. Caracterização dos contextos.....	40
2.4. Descrição do projeto de intervenção	42
2.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	47
Capítulo 3 – Análise e discussão dos resultados obtidos	50
3.1. Metodologia de análise dos dados.....	51
3.2. Apresentação e análise dos resultados	55

3.2.2. Resultados da sessão de sensibilização: <i>“La diversidad lingüística del español”</i>	63
Considerações Finais	77
<i>Principais conclusões</i>	78
Referências Bibliográficas	80
Anexos	86
Anexo 1 – Planificação do concurso sobre <i>“El Día de la Hispanidad”</i>	87
Anexo 2 – Notícia para o jornal da escola sobre a atividade <i>“Día de la Hispanidad”</i>	88
Anexo 3 – Perguntas del concurso <i>“Día de la Hispanidad”</i>	89
Anexo 4 – Fotografia ilustrativa da exposição sobre o concurso do <i>“Día de la Hispanidad”</i>	91
Anexo 5 – Inquérito por questionário: Quais os conhecimentos e estereótipos iniciais dos alunos?	92
Anexo 6 – Planificação da sessão de sensibilização <i>“Diversidad Lingüística del Español”</i>	95
Anexo 7 – Ficha de atividades 1 da sessão de sensibilização	100
Anexo 8 – Apresentação PPT sobre a sessão de sensibilização	105
Anexo 9 – Ficha de atividades 2 da sessão de sensibilização	118
Anexo 10 – Nota de campo sobre a sessão de sensibilização	119
Anexo 11 – Fichas de trabalho preenchidas pelos alunos	120

Lista de Tabelas

Tabela 1: Esquematização breve do estudo

Tabela 2: Breve descrição das fases do projeto de intervenção

Tabela 3: Objetivos e questões do inquérito por grupo

Tabela 4: Categorização de análise de conteúdo

Tabela 5: Apresentação dos manuais em análise

Tabela 6: Ocorrências por categoria e manual

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Género dos inquiridos

Gráfico 2 – Idade dos inquiridos

Gráfico 3 – Conceito de Hispanidad dos inquiridos

Gráfico 4 – Nº de países hispano-falantes para os inquiridos

Gráfico 5 – Países da América Latina referidos pelos inquiridos

Gráfico 6 – Nº de pessoas que falam Espanhol para os inquiridos

Gráfico 7 – Posição que ocupa o Espanhol entre as outras línguas segundo os inquiridos

Gráfico 8 – Correção linguística

Lista de Figuras

Figura 1: A diversidade linguística num texto do manual e na sugestão da sua análise (P7)

Figura 2: A pronúncia em exercícios com canções tratados implicitamente (P8)

Figura 3: A banda desenhada e o léxico frequente em *Hispanoamérica* plasmado implicitamente (P7)

Figura 4: Abordagem de países latino-americanos em exercícios, tratados implicitamente (P8)

Figura 5: Curiosidades sobre a cultura de alguns países hispano-falantes (P8)

Figura 5: Abordagens sobre a cultura hispânica (P7)

Lista de Abreviaturas

3.º CEB = 3.º Ciclo do Ensino Básico

ELE = Espanhol Língua Estrangeira

IC = Instituto Cervantes

LM = Língua Materna

NEE = Necessidades Educativas Especiais

RAE= Real Academia Española

“La lengua en que nos integramos todos es el español”

Manuel Alvar

Introdução

O Espanhol é, cada vez mais, uma língua de destaque no panorama mundial. Deste facto surge a necessidade de garantir a qualidade e constante melhoramento do seu ensino/aprendizagem. Pretendemos, assim, com este estudo, apresentar algumas reflexões em torno do Espanhol e das suas variedades linguísticas em aula de Espanhol de língua estrangeira (ELE). A escolha do tema e do público-alvo (turma do 8.º ano de um agrupamento de escolas da região de Aveiro), decorrem do contexto em que se desenvolveram as unidades curriculares *Prática de Ensino Supervisionado I e II* e *Seminário de Investigação em Didática de Línguas I e II*.

Tendo em conta esta contextualização, o presente projeto possui como objetivos centrais: identificar e descrever estereótipos de alunos portugueses sobre o espanhol e as suas variedades; aprofundar os conhecimentos que os alunos têm sobre a realidade do Espanhol no mundo e analisar a presença/ausência das variedades linguísticas nos manuais escolares adotados pela turma participante no nosso estudo.

O relatório organiza-se em duas grandes partes. Na primeira parte elaborámos, como ponto de partida, um enquadramento teórico que sustenta a nossa investigação, onde damos conta da dimensão atual do Espanhol e das suas variedades no mundo, direcionando-nos, em particular, para o seu ensino, apresentando uma reflexão sobre a questão das normas linguísticas no seu ensino/aprendizagem. Também analisamos a questão dos estereótipos, procurando definir o conceito e estabelecer uma relação com o ensino/aprendizagem do Espanhol, canalizado para as suas variedades linguísticas.

Na segunda parte, dividida em dois capítulos, procedemos à explanação do nosso estudo empírico. Assim, no primeiro, indicamos, de forma detalhada, as questões e os objetivos que delimitámos inicialmente e que nos guiaram ao longo de todo o trajeto. Damos, também aqui, conta das escolhas metodológicas que nos pareceram mais adequadas à natureza da nossa investigação, acompanhadas da sua justificação. No segundo capítulo, apresentamos e descrevemos, pormenorizadamente, os contextos onde decorreu o projeto, e expomos as técnicas e instrumentos de análise e recolha de dados utilizados. Mostramos e discutimos, ainda neste capítulo, os resultados que obtivemos através de cada um dos instrumentos usados.

Por último, apresentamos as considerações finais, com o balanço das principais conclusões retiradas, a apresentação de algumas limitações com que nos deparámos no decurso do estudo e algumas perspetivas futuras a desenvolver, centradas em aspetos a melhorar e aperfeiçoar, tendo em conta a nossa prática enquanto professores de ELE.

Estamos cientes que o nosso estudo tem vários contributos. Assim, a nível pessoal, este trabalho contribuirá para uma tomada de consciência sobre a riqueza e abrangência da língua espanhola no mundo. A nível profissional, o estudo desenvolvido permitirá ter um contacto direto com a realidade escola e, conseqüentemente, ajudar a melhorar o ensino/aprendizagem da língua espanhola.

Capítulo 1 – A dimensão atual do Espanhol e das suas variedades

"Es preciso que los hispanohablantes de unos y otros países nos oigamos mutuamente hasta que el uso normal de cada país sea familiar para los otros. Acomodando a nuestra situación lingüística el dicho terenciano, debemos adoptar todos este lema: 'Hablo español, y no considero ajena a mí ninguna modalidad de habla hispánica'".

No presente capítulo abordaremos o tema que toca a dimensão atual do Espanhol e das suas variedades no mundo, direcionando-nos em particular para o seu ensino. Identificando-o, ainda, como contributo para a difusão da língua. Primeiramente debruçar-nos-emos sobre o ensino do Espanhol, em geral, e, posteriormente, centraremos o nosso estudo no ensino das variedades linguísticas do Espanhol, destacando algumas das suas características. Por fim apresentaremos uma reflexão sobre a questão das normas linguísticas no ensino.

1.1.O ensino de Espanhol como contribuição para a difusão da língua

O potencial de uma língua não se mede, somente, pelo número de países e habitantes. Existem fatores como a história, a cultura, o prestígio social, literário e económico que fazem com que as pessoas sintam necessidade de aprender essa determinada língua.

“La capacidad de expansión de una lengua no debe valorarse exclusivamente por su número de hablantes o por la cuantía de las transacciones comerciales que se realizan utilizándola como instrumento de comunicación; también es importante atender al interés que ha suscitado y suscita su aprendizaje como lengua extranjera o como segunda lengua, aunque todo ello está estrechamente relacionado.” (Fernández, 2000, p.3)

Podemos afirmar que o Espanhol tem vindo a tornar-se uma língua de destaque, bem posicionada nos rankings internacionais das línguas mais faladas. Grande parte desta importância fica a dever-se aos países da América Latina e ao seu poder emergente que tem contribuído, fortemente, para a difusão e projeção do Espanhol no mundo (Pérez, 2003).

A partir de 1991, data em que se realizou o acordo entre os países do MERCOSUR, os cursos de Espanhol dispararam e este facto tem-se verificado, atualmente, um pouco por todo o lado. Destacamos o caso de Portugal que, também nesse ano e, através do Programa de Cooperação Luso Espanhola, começou a introduzir nos seus currículos o ensino do Espanhol. Segundo dados estatísticos indicados no site Espanhol oficial do *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, podemos afirmar que, por um lado, tem-se confirmado um aumento substancial, em vários países, na procura desta língua, desde o ano 2003/04. E, por outro lado, o número de alunos portugueses, interessados em aprender Espanhol, também tem aumentado significativamente.¹

Tal e como reconhecem os autores Troyano e Asencio (2007), a crescente busca por esta língua deve-se, em parte, às oportunidades, no campo profissional, que a sua aprendizagem implica, bem como pela motivação que a cultura hispânica atrai.

“...os dados apresentados por Lewis, Simons e Fennig (2013), o Espanhol é, lexicalmente, próximo de línguas como o português (89%), o italiano (82%), o francês (75%) e o romeno (71%), o que pode resultar numa maior acessibilidade na aprendizagem de ELE, por parte de estudantes que falem ou conheçam estas línguas. Nestes casos, a língua espanhola pode assumir alguma vantagem face a outras como o inglês, o francês ou o alemão, também estudadas como LE por um grande número de sujeitos.” (Santos, 2014, p.23)

Constata-se que o Espanhol está a estender-se rapidamente pelo mundo, assumindo uma importância crucial no contexto global. A sua contiguidade com as línguas, acima, referidas dota o Espanhol de uma vantagem soberba perante outras, pois esta relação cria nos sujeitos uma maior

¹<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/el-mundo-estudia-espanol/el-mundo-estudia-espanol2014.pdf?documentId=0901e72b81c71bd2>

vontade de conhecer a língua, considerando-a familiar, próxima e facilitadora da sua própria aprendizagem.

Segundo dados do informe *online*, relativo ao ano 2014, *El Mundo Estudia Español*², verificamos que o Espanhol, em termos da sua importância comunicativa, encontra-se em 2.º lugar, antecedido pelo mandarim. Segundo a *Fundación Telefónica*, os autores Delgado, Alonso e Jiménez (2012) e o seu projeto sobre o valor económico do Espanhol, mais de 540 milhões de pessoas falam esta língua, quer seja como língua nativa, segunda ou estrangeira, sendo que 20 milhões de pessoas estudam ELE, no mundo. Henriques e Santos (2015), baseando-se em estudos da *Fundación Telefónica* e dos seus autores, acima mencionados, apontam que

“Por razones demográficas a cantidad de personas que fala espanhol como LM está a aumentar, enquanto o número de locutores de chinês e inglês está a diminuir. As estimativas apontam para um total de 535 milhões de hispanofalantes para o ano 2030 e de 550 para 2050. Estima-se, assim, que dentro de três ou quatro gerações, 10% dos locutores comuniquem em espanhol.” (Henriques e Santos, 2015, p.76)

Segundo Santos (2013) a crescente expansão e procura pela aprendizagem desta língua tem como consequência a necessidade de formar, devidamente, mais docentes que garantam a qualidade no ensino de ELE.

Uma das organizações imprescindíveis, porque possui um papel vital na difusão e promoção do Espanhol, é o instituto Cervantes. Este oferece cursos, onde o ensino da língua abrange diversas atividades de âmbito cultural. Assim, *“O Instituto Cervantes é a única instituição que certifica no estrangeiro o grau de competência e domínio da língua espanhola mediante os Diplomas de Espanhol como Língua Estrangeira (DELE).”*

Desta forma, começa a ser entendido que o ensino do Espanhol também pode contribuir para a progressiva expansão da língua no mundo. Neste contexto, revela-se importante saber o que se pode fazer para melhorar e garantir a qualidade do ensino. Verificamos que existe uma familiaridade natural de outras línguas com o Espanhol, ao mesmo tempo que a cultura é, de igual forma, uma atração. Se o mundo reconhece o Espanhol como uma mais-valia, o seu ensino revela-se, desta forma, decisivo para o seu desenvolvimento.

O autor Fernández (2010) completa dizendo que

“El español, por lo tanto, es una lengua que atrae la atención de millones de personas en todo el mundo. No es uniforme, como hemos apuntado, ni podría serlo puesto que ninguna lengua lo es. Pero las diferentes variedades comparten un mismo núcleo, una médula común, que resulta de gran importancia para la enseñanza de EL2/LE. A continuación, veremos hasta qué punto es importante este concepto a la hora de diseñar un curso de español para extranjeros.” (Fernández, 2010, p.7)

Tendo em conta o exposto, poderíamos perguntar-nos qual a importância do Espanhol? Segundo o Barómetro de Calvet (Calvet e Calvet 2012), são vários os critérios que possibilitam avaliar o valor de cada língua, nomeadamente a quantidade de locutores; a veicularidade; as línguas oficiais; as traduções na língua-fonte e na língua-alvo; os prémios literários; os artigos na *wikipédia*; o índice de desenvolvimento humano; o índice de fecundidade e de acesso à internet.

É possível, uma vez calculados estes parâmetros, saber o valor que é atribuído a cada língua, no nosso caso particular, o Espanhol.

² <http://www.mecd.gob.es/redele/el-mundo-estudia-espa-ol.html> consultado em 19 de Novembro de 2014

Sabe-se que, e tendo em conta o estudo realizado por Henriques e Santos (2015), quanto às relações económicas com outros países, a Espanha e, principalmente, a América Latina, encontra-se numa posição favorável e emergente tendo em conta o panorama mundial atualmente, o que influenciará futuramente o aumento do potencial desta língua. A imigração também contribui fortemente para este aumento uma vez que, como referem Henriques e Santos (2015),

“...faz com que se multiplique por quase 2,5 a percentagem de pessoas que escolhem como destino países com os quais partilham a língua. Esta expressa os referentes culturais de uma comunidade e, por isso, a integração social e laboral destes imigrantes torna-se mais fácil e implica menos custos.” (Henriques e Santos, 2015, p.77)

No que concerne ao peso do Espanhol na internet e, especificamente nas redes sociais, através de dados disponíveis no instituto Cervantes, podemos constatar que no *facebook* e no *twitter* é a segunda língua mais usada. Referindo-nos agora ao seu valor reconhecido nas organizações internacionais, *“...é a terceira língua de trabalho no sistema das Nações Unidas e a quarta no âmbito institucional da União Europeia”* (Henriques e Santos, 2015, p.77).

Assim, é possível afirmar que o Espanhol é uma língua em expansão, cujo valor é reconhecido mundialmente, no entanto, e segundo autores como Fuente (2012), quanto ao ensino ainda há, ainda, um longo caminho a percorrer para garantir a promoção e a qualidade do ensino de Espanhol internacionalmente.

1.2. O ensino das variedades linguísticas do Espanhol

É importante termos sempre em conta que uma língua é um elemento vivo em constante mutação. A língua espanhola abrange 21 países e é falada por mais de 450 milhões de habitantes, como foi exposto anteriormente. Assim, podemos facilmente constatar que esta língua não é homogénea, relaciona-se com muitas realidades culturais, daí ter características próprias e sofrer variações linguísticas. (Fernández, 2000).

“En el español hispanoamericano hay diferencias, a veces notables, que sin embargo no llegan a ser tan profundas como para impedir la comprensión entre los hablantes de los distintos países. Hablamos de diversidad dentro de la unidad.” (Alcaine, 2006)

Ainda assim, segundo Cruz (2015), é crucial o ensino/aprendizagem destas variedades atualmente, levando as suas características e diferenças para a sala de aula, *“através de uma imersão cultural”*. (Cruz, 2015, p.29)

“(...) estamos perante uma mestiçagem e riqueza linguística e cultural, que se começou a esboçar desde a descoberta do continente americano e que se agudizou até aos nossos dias, culminando em relações culturais e comerciais entre o novo e o velho continente (...) não podemos descurar o grande dinamismo cultural e económico da Hispanoamérica na aula de espanhol como língua estrangeira.” (Cruz, 2015, pp.25-26)

Por este facto, ou seja, por toda a sua riqueza, diversidade e consequente complexidade linguística, é natural que surjam algumas dúvidas a nível fonológico, morfológico, sintático ou semântico, sobretudo por parte dos professores de Espanhol, na hora de ensinar esta língua.

Segundo Herrero e Bürmann (2013) não é suficiente que os professores tenham um domínio nativo sobre a língua espanhola, neste caso, é necessário ter acesso a uma formação profissional integral que inclua, necessariamente, as variedades linguísticas. Estes autores defendem como objetivos centrais desta formação de docentes ter a consciência da dimensão geográfica e dialetal que a língua possui. Ao

mesmo tempo chamam a atenção para a necessidade de existirem critérios rigorosos que sustentem a escolha do modelo a ensinar. Consideram também muito importante trabalhar a unidade, a norma, dentro da riqueza das variedades linguísticas do Espanhol.

Silva e Castedo (2008) acrescentam que o professor tem de ter a preocupação de transmitir aos alunos que, embora a língua apresente variações, a base que a sustenta é comum e possibilita o entendimento entre todos os hispano-falantes. *“Ninguna comunidad de lengua europea es totalmente homogénea. Las distintas regiones tienen sus peculiaridades lingüísticas y culturales.”* (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, 2001, p.99). Na verdade, a língua é a mesma, apenas possui distintas particularidades que têm de ser explicadas, não como fatores vinculadores de diferenças, mas sim como um contributo positivo, sinónimo de enriquecimento, unidade e proximidade.

Segundo Pinto e Silva (2009) o professor de Espanhol não deve ensinar a língua de maneira desfasada da realidade, deve contextualizá-la e fazer com que as várias componentes (sociolinguísticas, morfossintáticas, culturais) façam sentido para o aluno. O aluno tem que sentir e reconhecer a importância pragmática da língua.

Wingeyer e Cevallos (1999) defendem a existência de diversos níveis de variação do Espanhol da América que se diferenciam do Espanhol peninsular, sublinhando que estas diferenças não se generalizam na maioria dos casos. Assim, destacaremos algumas particularidades que nos parecem ter maior grau de relevância para abordar na sala de aula. Relativamente a aspetos morfossintáticos, que se prendem com as *formas de tratamento*, os mesmos autores apontam, por um lado, o uso do *voseo* como sendo uma das características do Espanhol da América, em contraste com o *tú* e o *vosotros* peninsular e ambos dizem respeito à segunda pessoa do singular e do plural informal, respetivamente. Por outro lado, indicam que na América Latina utiliza-se *ustedes* para tratar formal e informalmente contrariamente ao verificado na península com a distinção do *ustedes* (formal) e do *vosotros* (informal).

“Siempre se ha discutido por qué en América se dio el mismo proceso, y más acentuado si cabe, puesto que vosotros no existe (solo en algún caso muy reverencial), y ustedes ha extendido su concordancia plenamente, pues se conjuga exclusivamente con formas verbales de tercera persona del plural y los pronombres correspondientes.” (Bermejo, 2010, p.13)

Outro aspeto morfossintático é o uso de diminutivos, sobretudo em advérbios (*platita, suavecito, ahorita...*) (Kavisky, 2007).

Lope Blanch (2001) alerta para *“la única discrepancia grave —pues altera el comunicado o significado de la frase— que creo encontrar entre todos los dialectos del español, es la que corresponde al uso mexicano de “hasta” como indicador de límite inicial de la acción, a que antes hice referencia («Trabaja hasta las once» = a esa hora apenas comienza).”* E em Espanha o *hasta* corresponde ao limite final da ação, daí resulta a gravidade desta diferença. Por outras palavras, no México usa-se o vocábulo *hasta* para expressar o momento inicial da ação e em Espanha utiliza-se o mesmo vocábulo para expressar o momento final da ação.

A nível fonético também existem muitas variações, nomeadamente a aspiração do /s/ no fim das palavras (este = [ehte]), mosca= [mohka]). (Kavisky, 2007) O denominado *seseo* revela que no Espanhol da América não se distingue o fonema /s/ (s) dos /è/ (z, c), logo pronunciam-se todas como /s/ e na península faz-se a sua diferenciação, *“como el seseo o uso de [s] por [θ]: [seresa] por ‘cereza’, [sebolla] por ‘cebolla”* (Alcaine, 2006, p.2). Quanto ao *yeísmo* também não se distinguem os fonemas /è/ e /y/ e em Espanha, sim. (Pinto e Silva, 2009). Outros aspetos fonéticos característicos são, por um lado, a

pronúncia do /j/ como /h/ aspirado (abeja = [abeħa]). Por outro lado, a troca mútua de /r/ e /l/, (pierna = [pielna]/[pjelna; soldado = [sord̥ao])

De seguida apresentaremos uma tabela com uma lista de vocabulário pois, é evidente que a maior variação ocorre a nível léxico.

TABELA 1: VARIAÇÃO LÉXICA HISPÂNICA

In Pinto e Silva, 2005, p.5

Bogotá	Buenos Aires	Madri	México	San Juan	Santiago
bus	colectivo	autobús	camión, autobús	guagua	micro, bus
interior	bombacha	bragas	calzón	panty	calzones
gafas	anteojos, lentes	gafas	lentes, anteojos	espejuelos	anteojos, lentes
nevera	heladera	nevera, frigorífico	refrigerador	nevera	nevera, frigider
pitillo	pajita	paja, pajita	popote	sorbeto	pajita
pasto	hierba	césped	pasto	grama	hierba
vitrina	vidriera	escaparate	escaparate, vitrina	vitrina	vitrina
bolígrafo, esfero	birome, bolígrafo	bolígrafo	bolígrafo, pluma	bolígrafo, pluma	lápiz pasta

É interessante observarmos a grande diversidade de vocábulos que se pode encontrar nos vários países, e a quantidade de nomes distintos que existem para estes objetos.

“A veces, esas diferencias o variedades regionales tienen que ver con el empleo de cierto vocabulario, por ejemplo, colectivo, bus, ómnibus, y otras veces se debe al tono con el que se habla.(...) Por ejemplo, la palabra “niño” es común a todos los que hablamos castellano. Las palabras “pibe”, “chaval” y “guri” significan lo mismo pero se usan en distintas regiones..” (García, 2010, p.95)

Segundo Kavisky (2007), grande parte do léxico latinoamericano provém da influência de línguas indígenas, algumas dessas palavras que se utilizam atualmente são: “*canoa, piragua, cacique, tabaco, batata, (...).*” (Kavisky, 2007) Também existem diversas palavras de influência americana, resultando em americanismos tal como *office boy* (em Argentina), *panty* (em San Juan) ou *bus* (em Santiago).

“En México podemos escuchar a alguien la frase siguiente: vio el carro de bomberos y se paró en la banqueta, que en español peninsular correspondería a ‘vio el coche de bomberos y se quedó de pie en la acera’ o pon la cajeta en la cajuela, güerito ‘mete el dulce de leche en el maletero del coche, rubito’.” (Alcaine, 2006, p.2)

Creemos ser fundamental transportar para a sala de aula o confronto com alguns destes exemplos e fazer chegar aos alunos as diferenças que caracterizam a riqueza desta língua.

Dado que o tema é complexo, trazemos apenas algumas características resumidas que caracterizam o Espanhol da Latinoamérica, e como refere Kraviski (2007)

“Apesar das diferenças existentes, não há dificuldades de entendimento entre os falantes da língua espanhola na comunicação oral e tampouco na escrita, onde a uniformidade é quase absoluta. Essas diferenças não resultam em uma separação absoluta da língua espanhola em espanhol americano e peninsular.” (Kravisky, 2007, p.43)

Torna-se, no entanto, uma necessidade, como diz Blanch (2001), *“Esto es: me parecía necesario llegar a saber qué nos separa y qué nos une, desde el punto de vista lingüístico, a los países hispanohablantes.”*

Alvar (2009) define este fenómeno da variedade linguística como sendo

“Un sistema de signos desgajado de una lengua común, viva o desaparecida; normalmente con una concreta limitación geográfica, pero sin una fuerte diferenciación frente a otros y origen común. De modo secundario, pueden llamarse dialectos las estructuras lingüísticas simultáneas a otras, que no alcanzan la categoría de lengua”. (2009, p.28)

Esta questão está prevista num dos documentos estruturadores sobre o ensino/aprendizagem da língua, é o caso do *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*³. De facto, este documento contempla as variedades da língua como elementos fundamentais no processo de ensino/aprendizagem. No entanto, não podemos esquecer que o Quadro retrata um panorama europeu, contudo, existe um capítulo sobre a competência sociolinguística que inclui um tópico sobre *“Dialecto y Acento”* (5.2.2.5, pp. 118-119). Cingindo-se, sobretudo, a Espanha, é abordada a diversidade em torno da língua e são clarificadas as suas diferenças a nível fonético, lexical e gramatical, permitindo-nos fazer a ponte com as variedades da América Latina. (Herrero e Bürmann, 2013) *“Esta pluralidad y riqueza se dimensiona si nos extendemos a Hispanoamérica.”* (Herrero e Bürmann, 2013, p.52).

O Instituto Cervantes (2006) também incluiu no seu plano curricular um ponto que se debruça sobre *“Norma Lingüística y Variedades del Español”*⁴, questão que exploraremos com maior detalhe, posteriormente noutro ponto deste trabalho.

Desta forma, podemos constatar que a inclusão destas variações no ensino de Espanhol está prevista nestes documentos base e que poderá resultar numa mais-valia relativamente à formação integral do indivíduo, possibilitado o enriquecimento das aulas de Espanhol de língua estrangeira do ponto de vista social, cultural e linguístico (Kolosque, 2013).

1.3. As normas linguísticas espanholas. Que norma ensinar?

Ao analisar esta problemática, deparamo-nos que, e como dizem Silva e Castedo, nada existe em documentos ou dispositivos legais que se depare com a discussão de qual seria a norma ideal a ensinar, adequada a um determinado contexto, tendo em conta as suas características geográficas, por exemplo. Em lado algum surge uma abordagem sobre esta questão, daí o surgimento de dúvidas, sobretudo por parte dos docentes que lecionam esta língua. Desta forma, é deixado a seu total critério a escolha do modelo, da norma e dos recursos didáticos a lecionar.

Tal como constata Fernández (2010),

“Una de las principales preocupaciones que tienen los profesores de EL2/LE suele ser la de qué modelo de español han de llevar a clase. Habitualmente, los manuales más utilizados para la enseñanza de español como segunda lengua o lengua extranjera han seguido la norma centro-norte peninsular, pero esta no es, ni mucho menos, la única.” (Fernández, 2010, p.7)

³ <https://www.forem.es/assets/files/mcerl.pdf>

⁴ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/norma.htm consultado em 16 de Janeiro de 2015

Irala (2004) concorda e também afirma que o prestígio pela norma do Espanhol da Península está patente na maioria dos manuais europeus de ELE. Acrescenta que na sua maioria são editados em Espanha, embora se venha verificando uma tentativa, cada vez maior, de incluir aspetos característicos do Espanhol da América em manuais espanhóis, nomeadamente em textos e/ou explicações. (Herrero e Bürmann, 2013). Irala constata, com algum espanto, o facto de que esta sobrevalorização do castelhano é partilhada, inclusivamente, por hispano-americanos. É interessante que, se observarmos atentamente, nem a própria realidade linguística peninsular é homogénea, também aqui encontramos imensa variação dialetal e linguística.

Verifica-se que, geralmente na sala de aula de ELE, existe uma certa omissão dos americanismos (Silva e Lima, 2001). Evita-se clarificar e abordar aspetos sobre o Espanhol da América, ou até mesmo ilustrar com exemplos, para ampliar o conhecimento do aluno e reforçar um vocabulário diferente que ele, provavelmente, desconhece. Perde-se aqui uma oportunidade de enriquecer o aluno e, até mesmo, as aulas, muitas vezes em detrimento da sobrevalorização da norma padrão peninsular ou do próprio desconhecimento do professor.

“El español tiene la cualidad de ser una lengua que cuenta con varias normas cultas que pertenecen a diferentes localizaciones geográficas; la correspondiente a la norma centro-norte peninsular española es solo una de ellas. De ahí que, como no podía ser menos, sean anotadas y comentadas especificaciones de notable extensión en la que las que la norma central descrita no coincide con amplias zonas lingüísticas del mundo hispánico.” (Plan Curricular del Instituto Cervantes, Vol. I: 59).

Herrero e Bürmann (2013) apresentam-nos um modelo linguístico para o ensino de ELE ou de Espanhol como L2. Assenta na ideia de que é necessário ter em conta os aspetos da unidade do Espanhol, como sistema reduzido e standardizado mas também é imprescindível o respeito pela complexidade de todas as variações existentes no mundo hispânico. Assim apela a uma unidade sem que se perca a riqueza da diversidade.

Os mesmos autores sugerem, também, uma fórmula flexível cujo objetivo se prende com a sua adaptação a diferentes contextos e realidades, assim a fórmula que nos apresentam é a seguinte:

In Herrero e Bürmann, 2013, p.53

ELE/L2 = ESPAÑOL ESTÁNDAR + variedad preferente + variedades periféricas

Para entendermos esta fórmula, convém clarificar os conceitos. Relativamente ao *español estándar*, a RAE define como *“tipo, modelo, norma, patrón o referencia”*. Desta forma, podemos afirmar que o primeiro expoente da fórmula funciona como língua-padrão, os elementos da língua que são comuns a toda a coletividade hispano falante, *“Todos los miembros de una comunidad linguistica nos vemos representados en el, pero nadie de manera exclusiva.”* (Herrero e Bürmann, 2013). Este modelo procura incluir todas as variações em geral e não destacar nenhuma em particular.

O segundo expoente da fórmula modelo acima exposta, que são as variedades *preferentes* ou complementares, e segundo os mesmos autores, servem de complemento e de reforço ao Espanhol estándar, cabendo ao professor decidir qual variedade prefere ensinar. Desta, fazem parte os exemplos de conteúdos linguísticos, bem como exercícios do manual e respetivos textos (orais e escritos). O professor tem de optar por uma preferência e para isso terá de ter em conta diversos aspetos, tais como o público-alvo e os objetivos da disciplina. Torna-se fulcral que o professor faça a sua escolha em função dos alunos, das suas expectativas e necessidades inseridas em circunstâncias específicas (Herrero e

Bürmann, 2013). Conclui-se que se pode tomar partido por qualquer uma das variedades preferentes, desde que o professor tenha suficientes conhecimentos sobre a norma escolhida e desde que respeite as restantes envolvidas. Fundamentalmente tem de fazer sentido e estar de acordo com o contexto no qual se inserem os alunos que a vão aprender. Neste caso, faz todo o sentido os alunos portugueses terem acesso à variedade preferente castelhana, dada a elevada proximidade dos países, as abundantes trocas comerciais feitas com o país vizinho e até mesmo algumas semelhanças que supõem as duas línguas. No entanto, podem sempre introduzir-se elementos de outras variantes, enriquecendo assim o campo da aprendizagem, quer da língua quer dos aspetos culturais.

Por último, na fórmula modelo apresentada pelos mesmos autores, constam as variedades periféricas que se distinguem das preferentes por apresentarem características que as preferentes não abrangem. São, portanto, as diferenças que existem em outras variedades que não a escolhida para lecionar. Estas últimas variedades implicam dotar o indivíduo de conhecimento complementar e enriquecimento cultural adicional, bem como a aquisição de uma consciência plurilingue não limitada a uma norma apenas.

Estes autores, com este modelo, procuram romper com as práticas letivas de ensino e aprendizagem tradicionais, ou seja, presentemente, quase em exclusividade, o ensino da língua centra-se apenas no Espanhol *estándar*. Ao acrescentar as variedades preferentes, mais as variedades periféricas, estão a dar uma valorização ao ensino da língua de forma impar. Facilmente com este modelo as restantes variedades linguísticas do Espanhol não são esquecidas e concorrem como facilitadoras e enriquecedoras das aprendizagens. A procura de um modelo de unidade respeitador da diversidade.

“La presencia de estas otras variedades propician: representar la validez del estándar para la comprensión-producción de la lengua meta en sus diferentes realizaciones geográficas, sobre todo en el nivel culto; mostrar la diversidad de realizaciones posibles para la misma lengua y completar su conocimiento real; desarrollar estrategias de comunicación (buscar información no explícita, desambiguar frases, preguntar por lo que no se conoce, etc.) y educar en la tolerancia y la interculturalidad.”(Herrero e Bürmann, 2013, p.56)

Silva e Castedo (2007) defendem que, quando o professor se depara com o momento de optar por uma norma-padrão a ensinar, tem de o fazer em função de duas componentes, a social e a geográfica. Sendo que, o mais comum, tem sido a preferência pelo Espanhol peninsular, o das regiões mais próximas ou o que o professor melhor domina, por possuir um maior contacto ou ter maior afinidade.

Os professores, na sua esmagadora maioria, desconhecem algumas variedades espanholas (Silva e Castedo, 2007), no entanto isso não é impedimento para o seu ensino, pois hoje em dia a busca por essa informação é de fácil acesso e poderá traduzir-se numa mais-valia para os alunos e para os próprios professores. *“O professor pode e deve utilizar sua variedade lingüística, mas deve evitar limitar o universo dos alunos em relação a uma possível escolha da variedade a ser usada e muito menos questionar a vontade e as necessidades deles, pois não há sequer uma delas que tenha maior prestígio que outra”* (Silva e Castedo, 2007).

Segundo Andiön (2008), é imprescindível que o professor tenha em atenção a forma como se ensinam rasgos sobre outras normas e variedades do Espanhol, pois existe sempre a possibilidade de o aluno ficar confuso e com dúvidas. Daí que seja totalmente necessária uma planificação e organização de atividades e/ou abordagens para essa explicação e que não seja feita de forma aleatória, sem quaisquer indicações ou critérios. Assim sendo,

“Antes de hablar a los estudiantes sobre un determinado fenómeno propio de una zona concreta, es mejor hacer una valoración sobre su trascendencia y sobre si realmente va a crear más dudas que soluciones a los alumnos.” (Fernández, 2010, p.13)

Existem inúmeras razões para optar por determinada variedade para lecionar, no entanto o mais comum é optar pela variedade mais próxima do contexto e/ou do país em que se vive, uma vez que faz sentido que o aluno conheça a realidade onde está inserido, ou, pelo menos, a mais contígua. Uma das razões que pode levar um docente a eleger outra variedade, para ensinar, prende-se com os interesses dos alunos, pois poderá surgir um grupo que pretenda conhecer outras variedades, porque anseia viajar ou ir viver para determinado país hispano-falante, e solicite essa preferência ao professor. Portanto, é importante que o professor tenha em atenção as necessidades dos seus alunos e os questione sempre sobre os seus interesses, antes de selecionar a/as variedade/es a lecionar. (Fernández, 2010)

Constata-se que a liberdade do professor nesta escolha tem algumas limitações impostas pelos recursos didáticos a utilizar, tal como sublinha Fernández (2010),

“...en la práctica rara vez el profesor tiene en su mano la posibilidad de escoger la variedad preferente de un curso de español, pues la mayoría de las veces ésta viene impuesta por un manual o por la rigidez de un programa que no considera las necesidades de sus alumnos.” (Fernández, 2010, p.15)

Um professor de ELE, muitas vezes, não chega a fazer uma escolha específica sobre determinada variedade linguística, esta acaba por se impor de forma inconsciente, condicionada pelo manual utilizado para a disciplina. Neste sentido, terá de haver uma preocupação, por parte do docente, na análise dos manuais para, posteriormente, poder refletir e decidir a variedade a ensinar, bem como a forma como a irá abordar em sala de aula.

Tendo como base estudos realizados por Fernández (2000), podemos constatar que a variedade castelhana é a mais utilizada para ensinar, uma vez que segue a norma culta e académica tradicional, bem como “con los usos de buena parte de las autoridades hispánicas”. Não obstante, autores como Andión (2008) consideram que “ya es inaceptable que un manual español se plantee la enseñanza de ELE restringiéndose al español de España” (p.125).

“A unidade da língua não exige a imposição de uma norma única. Longe de favorecer uma política idiomática que propugne o ensino de uma ortologia rígida e artificiosa em todo o âmbito do espanhol, escreve ele, julgo que se deve reconhecer como característica essencial da língua espanhola sua enorme liberdade normativa.” (Pidal, 1964, p.232)

O autor Pidal (1964) mostra, claramente, que uma língua, e o seu ensino, não devem ser estáticos e fechados ou limitados. Acrescenta, ainda, que as variedades linguísticas só enriquecem a própria língua e que a imposição de uma norma poderá castrar toda a riqueza que as variedades lhe conferem.

Pinto e Silva (2005) partilham a mesma opinião, referindo que “a norma lingüística (ou variedade) espanhola não é a variedade padrão e as demais são suas variações; em outras palavras: a variedade espanhola é tanto variedade como as demais variedades americanas.”

1.4. As variedades do Espanhol

Existe toda uma polémica sobre quais e quantas são as variedades do Espanhol, qual a sua origem e quais as características que as distinguem, como tal são diversas as teorias que surgem na tentativa de desmistificar esta problemática.

Quanto ao território de Espanha, a realidade linguística que a caracteriza é, segundo Gil (2000), bastante complexa, no entanto é importante conhecê-la e dar a conhecê-la aos alunos de forma geral, pois torna as aulas didaticamente mais enriquecedoras e aproxima os estudantes de ELE a esta realidade. Teceremos apenas algumas considerações gerais em torno a este panorama, não nos detendo em pormenores dada a sua profunda complexidade.

Gil (2000), apoiado em autores como Mouton (1994) e Cela (1998), alega a existência de três línguas românicas, como é o caso do Espanhol ou castelhano, o catalão e o galego, e uma à qual se referem como *língua misteriosa*, pois a sua origem desponta muitas dúvidas, é o caso do basco ou *euskera*. Estas línguas formam variedades linguísticas diferentes, com características diferentes e pertencem a áreas geográficas específicas, no entanto sabe-se que o castelhano coexiste com as outras línguas nas comunidades autónomas.

Como podemos ler na *Constitución española*⁵ de 1978,

“1. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.

2. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.

3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.” (Constitución española, 1978, artículo 3, p.1)

Gil (2000) refere-se ao *extremeño*, *aranés*, *murciano*, *andaluz* e *canário* como variedades linguísticas dentro do castelhano, aponta, ainda, o *aragonês* e o *leonês* como sendo dialetos históricos derivados do latim.

Segundo Cubero (2010), o *catalão* fala-se em Espanha, nas comunidades autónomas da Catalunha, nas Ilhas Baleares, na Comunidade Valenciana, em Aragão, Múrcia, Andorra, em algumas regiões da França, nos Pirenéus e numa pequena parte de Itália. Dentro do *catalão* são referidas, pelo mesmo autor, as variedades *rosellonés*, *central*, *balear* e o *alguerés*.

A língua galega é objeto de alguma controvérsia linguística e política, uma vez que a sua aproximação à Língua Portuguesa não permite avaliar, com precisão, se se trata de uma língua românica autónoma ou uma variedade do Português. (Cubero, 2010)

O basco ou *euskera* é a língua mais antiga de Espanha e é, também, a mais diferente por possuir características únicas que a diferem das restantes línguas existentes. Alguns autores, inclusive, consideram que o basco é alvo de influências por parte de línguas caucasianas, no entanto a sua origem é um enigma. (Cubero, 2010)

“El vasco (también llamado euskera o euskera en castellano, que lo toma de aquél) es, según mi percepción (distante y profana, lo confieso), la lengua autóctona de una parte del País Vasco (o Euskadi), pero

⁵ http://www.lamoncloa.gob.es/documents/constitucion_es1.pdf consultado em 18 de setembro de 2015

también lo es, con distinta antigüedad, el castellano de otros lugares de ese país. Especialmente el castellano de la parte más occidental.” (Gil, 2000)

No que concerne ao Espanhol na América Latina, Sánchez (1994) defende uma divisão constituída por cinco grandes áreas. A primeira abrange o México o Novo México e a América Central, sendo que esta área é influenciada pela língua náhuatl. A segunda abarca as Antilhas, a Venezuela e a costa *caribeña* da Colombia, influenciada pelo arahuaco. A terceira envolve o Ecuador, o Perú, a Bolívia e a zona norte do Chile, sendo esta zona afetada pela língua quéchua. A quarta constituída pelo centro e o sul do Chile, influída pelo araucano. A quinta, e última, abrange o Paraguai e a Argentina e possui uma influência do guaraní. Neste sentido, este autor defende que as variedades linguísticas do Espanhol da América Latina são influenciadas por línguas indígenas, como já foi referido.

Outros autores como Fernández (2000) defendem que existem oito variedades do Espanhol. A *castellana*, a *andaluza* e a *canária* em Espanha e a *caribeña*, a *mexicano-centroamericana*, a *andina*, a *rioplatense* e a *chilena* na América Latina. Estas variedades possuem diversas diferenças, mas também têm inúmeros traços em comum, sendo que as maiores diferenças entre estas variedades ocorrem a nível fonético como já foi explanado anteriormente. (Fernández, 2000).

“Entendemos por español americano una entidad que se puede definir geográfica e históricamente. Es decir, es el conjunto de variedades dialectales del español habladas en América, que comportan una historia común, por tratarse de una lengua trasplantada a partir del proceso de conquista y colonización del territorio americano (...) La lengua española sigue siendo el sistema lingüístico de comunicación común a veinte naciones, no obstante las particulares diferencias —léxicas, fonéticas y, en menor grado, morfosintácticas— que esmaltan el uso en unas y otras “ (Lobato, 1994, p.556)

Segundo Kravisky (2007), o Espanhol da América possui uma base *“andalucista”*, dado que algumas características que marcam, fortemente, a variedade da região sul de Espanha como o *seseo* e a aspiração do *–s*, se verificam em ambos os continentes. *“Los rasgos lingüísticos, pues, más característicos del español americano se encuentran en esa nueva coiné surgida de Andalucía.”* (Lobato, 1994, p.560)

Bermejo (2010) sublinha esta ideia e complementa-a, considerando que embora tenha havido gente da Extremadura e de Castela a viajar com destino à América Latina, foram os laços comerciais existentes com Sevilha que influenciaram diretamente nas características do Espanhol da Latinoamérica.

Os Estereótipos e o ensino das variedades linguísticas espanholas.

“A imagem percetiva contém, de fato, conceitos e juízos. Entre o verdadeiro objeto e o dado indubitável dos sentidos, entre o interior e o exterior, abre-se um abismo que o sujeito tem de vencer por sua própria conta e risco. Para refletir a coisa tal como ela é, o sujeito deve devolver-lhe mais do que dela recebe. O sujeito recria o mundo fora dele a partir dos vestígios que o mundo deixa em seus sentidos.”

Thodor Adorno

Partindo do pressuposto de que as imagens estereotipadas, que os alunos têm sobre as variedades linguísticas espanholas, os podem influenciar na sua aprendizagem de ELE, iremos analisar, neste ponto, a questão dos estereótipos. Desta forma, num primeiro momento, procuraremos definir este conceito e, posteriormente, estabeleceremos uma relação com o ensino/aprendizagem da língua estrangeira, canalizado para as variedades linguísticas.

1.5. Definição de Estereótipo

O desconhecimento ou uma visão deturpada, em relação a um fenómeno, neste caso a aprendizagem de línguas e/ou de variedades linguísticas, pode levar à criação de imagens erróneas, estereótipos. Aproveitando o excerto de Thodor Adorn (1985), podemos referir que a interpretação da realidade é sempre realizada por sujeitos, no entanto, cabe a todos fazer um esforço para que ela seja cada vez mais objetiva. Desta forma, convém clarificar este conceito que Amossy (*in* Vasconcelos, 2012) define como sendo

“Il est l'image préfabriquée, toujours semblable à elle-même, que la collectivité fait monotonement circuler dans les esprits et les textes. (...) ses contours et ses contenus ne sont pas déterminés clairement : ils se défont et se reforment incessamment au gré du contexte et au hasard du déchiffrement.” (1991, p.21)

Como diz Amossy, estas imagens criadas não são claras, são deformadas, prefabricadas e com falta de assertividade, são, também, duvidosas e imprecisas sem fundamentos concretos, acerca da realidade.

A *Real Academia Española* define este conceito como sendo uma *“Imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable”*. Este significado permite-nos afirmar que estamos perante uma opinião enraizada e generalizada sobre uma sociedade ou fenómeno social. (Santos, 2012)

Simões (1985) fala sobre a etimologia da palavra estereótipo, alegando que se trata de uma placa em metal com elementos fixos para ser impressa, posteriormente. No entanto, este autor complementa dizendo que ao longo dos tempos adquiriu outra conotação ligada à psicologia social envolvendo sentimentos, diferentes pontos de vista, comportamentos de pessoas pertencentes a um grupo social. Este conceito começou a fazer parte das ciências sociais em 1922 graças ao livro *“Public Opinion”* lançado pelo jornalista Walter Lippman o qual expõe um estudo sobre a influência das concepções nacionalistas nas relações políticas internacionais durante a I Guerra Mundial (Neves, 2012). Lipmann definiu este conceito como *“pictures in our heads”* e foi utilizado para descrever as imagens que os Americanos tinham dos judeus, dos negros e dos sul-americanos. (Vilela, 2000)

Castro, Dias e Veja (1999) acrescentam que os estereótipos se tornam uma crença quando generalizados, misturando a parte cognitiva com afetos o que conduz à construção de atitudes e imagens sobre algum aspeto relacionado com a sociedade.

Os estereótipos contêm um certo grau de irracionalidade que se relaciona com algumas das suas características próprias como a rigidez e inflexibilidade. O que não significa que o conteúdo de algumas informações seja sempre falso, podendo ter sido assimilado de forma errada. (Shin e Kleiner, 2001)

Yin e Harris (2002) alegam que a principal função dos estereótipos é diminuir as dúvidas que um indivíduo tem quanto à realidade, utilizando este meio (criação de estereótipos) como forma de organizar as ideias, produzindo, ao mesmo tempo, reações sociais.

Para ilustrar e complementar estas ideias, Vilela (2000) diz que,

“Por seu lado a psicologia social integra neste termo as representações coletivas congeladas que condicionam a nossa percepção e interpretação do mundo, as rotinas mentais que facilitam o acesso aos modos de atuar na vida de todos os dias, os chamados “scripts” dos diversos “cenários” do dia-a-dia. De todos estes matizes se cobre o significado da palavra, que deixa de ser linear e claro, pois remete para as noções de imagem e de representação, de conceito e categorização, de preconceito e de atitude, de juízo e pré-juízo (...) (Vilela, 2000, p.11)

Podemos constatar que é comum atribuir uma conotação negativa a este conceito, no entanto e segundo Talero (2004), os estereótipos também contêm uma carga positiva, com uma função utilitária que permite perceber a realidade envolvente e a descrição de atitudes entre grupos sociais. Pode ser utilizado como uma defesa de imagem para a conservação da autoestima individual. Além disso, pode ajudar a reduzir a complexidade dos fenómenos. A realidade social é difícil de entender e os estereótipos podem servir de auxílio à sua compreensão, pois ajudam a “arrumar” as ideias em categorias.

Segundo Vasconcelos (2012), a função crucial do estereótipo é simplificar a realidade, por meio da categorização. Assim, um indivíduo é levado a adquirir uma determinada postura face ao outro, ao desconhecido, à novidade, em detrimento de imagens que suscitam nele para se “proteger” em certa medida do que representa tal desconhecimento, logo a utilização dos estereótipos transmite ao sujeito algum conforto e à vontade no momento de enfrentar o que não se sabe. Mas o maior problema permanece nas falsas interpretações e distorções da realidade. (Santos, 2012). Neste sentido, é também sublinhado por Vasconcelos (2012, p.24) que *“...ao descomplexificar o real, o estereótipo está, na verdade, a ignorar parte dele, oferecendo uma visão parcial e, consequentemente, redutora.”*

Como completa Santos (2012, p.10) *“Não podemos ignorar que os estereótipos fazem parte da cultura de um país, de uma língua ou de um grupo social, no entanto temos a obrigação de os encarar pelo que são: uma representação de uma parte realidade, e não verdades absolutas.”*

Como veremos a seguir, os estereótipos podem desencadear-se e surgir na aula de línguas estrangeiras, ou também pode acontecer que os alunos cheguem à aula de LE já com diversos estereótipos.

1.5.1. Os estereótipos e o ensino das variedades linguísticas espanholas

Atualmente é muito frequente a construção de estereótipos e preconceitos face a qualquer fenómeno, como tal a aprendizagem de línguas estrangeiras não foge à regra. Como vimos, anteriormente, o professor na sua ação didática pode ser um veículo de estereótipos se, também ele, os

possuir, embora muitas vezes de forma inconsciente. No entanto, o professor não é o único transmissor e condutor de estereótipos, os meios de comunicação e os recursos didáticos são outros meios de difusão de imagens, relativamente a Espanha, aos Espanhóis e à língua espanhola.

Irala (2004) refere que existe um imaginário baseado no senso comum que se prolonga no tempo, desde o Renascimento. Desde essa época as gramáticas normativas reforçavam a unificação e a standardização quanto à língua, descredendo tudo aquilo que se opunha à norma oficial. Os estereótipos sobre as variedades linguísticas espanholas começam, assim, a surgir em recursos didáticos como os manuais, os dicionários, as gramáticas e a própria formação de professores.

“A contradição entre os objetivos propostos na inserção da Língua Espanhola e o preconceito encontrado tanto nos manuais e consequentemente por parte de professores e alunos, acaba por desconsiderar o contato real existente com as variantes dos países vizinhos” (Irala, 2004, p.107)

É, precisamente aqui, que se joga toda a importância do papel do professor, como já foi referido anteriormente, enquanto detentor da escolha da variedade a ensinar e consequente análise, consciente, da escolha dos recursos didáticos que lhe servirão de base. Esta problemática da estereotipia e da predominância de determinadas normas serão sempre obstáculos que o docente procurará ultrapassar no momento da sua ação educativa. No entanto se estes já existirem anteriormente tornar-se-á mais difícil, ou ainda, se as dificuldades estiverem instaladas do ponto de vista estrutural como é o caso dos manuais e outros recursos didáticos. Como dizem Pinto e Silva (2005), *“Se a preocupação das editoras é com a difusão da língua espanhola na sua diversidade, fica patente que muito falta aos materiais atuais para alcançarem os objetivos propostos.”*

“Según Andión Herrero (1997), dos grandes grupos de manuales pueden ser considerados y analizados con relación a la forma como tratan los americanismos. Los primeros, los presentan de manera indiscriminada y aleatoria, y los segundos intentan mostrarlos de acuerdo con los contenidos de las unidades, de forma planificada.” (Silva e Lima, 2002)

Kolosque (2013) afirma que os alunos não conhecem esta realidade diversificada da língua espanhola, ou não pararam para se debruçar sobre a riqueza de variedades que o Espanhol possui. Daí que, um dos estereótipos mais vincados, quanto a esta questão, seja a presença do Espanhol, restringida à Península Ibérica. Os autores Silva e Castedo (2008) realizaram um estudo onde ilustram, claramente, a existência de outro estereótipo que os alunos criam e que se prende com o prestígio da norma castelhana.

“Espanhol puro”, “espanhol mais claro, correto de se falar”, “Porque eles [os espanhóis] são os verdadeiros criadores da língua, já nos outros países colonizados a pronúncia está misturada com outras línguas e acaba sendo um espanhol diferente, “berço da língua”, “origem da língua”, “espanhol ‘original’”, “melhor lugar para aprender a língua” e “para me livrar do argentino”, “pra começar do começo”, “saber o espanhol sem interferências”, “por ser o país onde o espanhol (Castilla) se originou”, “me dá a impressão de ser o espanhol ‘padrão’, mesmo sabendo da riqueza das variações”, “acho mais bonito o sotaque europeu”. (Silva e Castedo, 2008, p.72)

Podemos facilmente diagnosticar, aqui, a presença de vários estereótipos, e até de alguns preconceitos, denotando que existe uma grande falta de informação e de conhecimentos, bem como informações erradas, destes alunos, quanto à realidade do Espanhol. Comprova-se que, de facto, é uma imagem enraizada e que não corresponde à realidade. Como reforça Santos (2002),

“Esta imagem, caso não passe por um processo de transformação e de enriquecimento, corre o risco de ficar congelada no estereótipo, aprisionando o outro e cegando o sujeito, pois não lhe permite enxergar para além dela, constituir outras formas de relação.” (Santos, 2002)

Santos (2002) alega ainda que existe uma complexidade extrema por detrás destes fenómenos que ligam a língua à construção de estereótipos, uma combinação entre a linguística e a psicanálise ou psicologia, pois contamos com a dimensão social das línguas. Não podemos esquecer que a língua faz parte da totalidade dos indivíduos, abrangendo as suas vivências e mentalidades. *“...além de serem responsáveis pela constituição da subjetividade também têm um papel fundamental na expressão dos grupos sociais e da cultura em que estão inseridos. É esta visão totalizante e complexa da língua que entra em ação no processo de aquisição/aprendizagem da língua estrangeira.”* (Santos, 2002) Antes deste processo e de o aluno mergulhar no desconhecido de uma língua, cultura e realidade diferentes da sua, pode ir formando imagens estereotipadas do que vai encontrar. Como complementa o mesmo autor,

“Haverá, assim, enorme influência de aspetos afetivos e de um olhar sobre o mundo previamente constituído e do qual em certa medida não somos conscientes. (...) Há uma história individual e coletiva que marca a nossa relação com o mundo, nosso olhar sobre ele, e a linguagem é o material que tece essa relação e essa história, dando forma aos nossos pensamentos, emoções, experiências e relações.” (Santos, 2012)

Como podemos observar e, face aos estereótipos acima comprovados por alguns alunos, ocorre-nos afirmar que é natural e positivo que, no início da aprendizagem de ELE, os alunos expressem sentimentos de aprovação ou desaprovação, atração ou rejeição em relação ao primeiro contacto que estão a estabelecer com a nova língua, pois é fruto de processos sociais tidos como normais, *“assim, é frequente que os alunos achem esquisitas, engraçadas, feias ou bonitas determinadas formas fonéticas, lexicais ou gramaticais da LE.”* (Santos, 2012)

Convém, então, ressaltar que os estereótipos iniciais abrangem um grande peso, são determinantes na influência de opiniões sobre a aprendizagem da língua e que tudo pode influenciar o aluno na escolha dessa língua. Os falantes, a cultura, a sociedade desse país ou até mesmo os aspetos sintáticos, morfológicos e lexicais dessa mesma língua em questão. Os estereótipos que surjam posteriormente a esta fase inicial, cabe ao professor detetar, decodificar e desconstruir, sempre numa tentativa de sensibilização para a valorização de uma consciência multicultural, cedendo um lugar às variedades linguísticas.

Na perspetiva de Irala (2004), a maioria dos indivíduos pensa que o facto de ignorar as diferenças irá significar a homogeneização da língua. O que, realmente, se tem comprovado é que essas diferenças são, cada vez mais, vistas como algo que, não só une os países hispanohablantes, fortalecendo os seus laços de proximidade a todos os níveis, como também e, principalmente, contribui para a contínua e constante difusão do Espanhol no mundo. Como sublinham os autores Silva e Castedo (2008),

“(...) há de deixar muito claro na cabeça dos alunos que, apesar da heterogeneidade da língua, ela apresenta um fundo comum, homogéneo que permite a comunicação entre todos os hispânicos. A estrutura da língua é exatamente a mesma e, apesar da consciência da existência de variedades ocasionadas por fatores como a sua distribuição geográfica, elas são minoria em relação a unidade oferecida pela língua.” (Silva e Castedo, 2008, p.68)

Cabe, ainda, refletir nos estereótipos com que nos deparámos, e afirmar que estes podem, de igual forma, ao invés do que se pensa, servir como fator positivo no ensino da língua. Uma ideia para o demonstrar, pode passar pela transmissão da diferença enquanto promotora de conhecimento, o encarar o desconhecido como motivação e aí depende, sobretudo, das ferramentas que o docente optar por colocar a seu dispor.

“...no hay un español de este lado del Atlántico y otro español del otro lado, sino muchos españoles. Pero que también está ese todo unitario que impide la fragmentación, porque en él nos entendemos todos.” (Pérez, 2003)

A unidade é totalmente necessária para que a língua não se fragmente e possa desaparecer, ou perder sentido, e a diversidade, que lhe permite expandir-se e lhe confere vivacidade. Falamos, mais precisamente da unidade dentro da diversidade.

Refletindo nestes aspetos recordamos Fernando Pessoa que, ao referir-se à sua língua, diz ser a sua pátria. Assim, a língua tem esse desígnio, é portadora de sentimentos, história e vivências que ultrapassam as fronteiras políticas e geográficas.

Capítulo 2 – Metodologia do estudo e apresentação do projeto de intervenção

“En la investigación es incluso más importante el proceso que el logro mismo.”

No presente capítulo iremos debruçar-nos sobre a apresentação e explicação das escolhas metodológicas que utilizámos no decurso do estudo. Desta forma, e numa primeira fase, iremos apresentar as questões investigativas que delimitámos inicialmente e que acompanharam o desenvolvimento de toda a investigação. Numa segunda fase, indicaremos, de forma mais detalhada e explícita, os métodos investigativos que orientaram o projeto. É, também, nossa intenção caracterizar os contextos nos quais a investigação foi realizada, por um lado o macro-contexto (a instituição) e por outro, o micro-contexto (os participantes). Após esta caracterização, procederemos à descrição geral do projeto, em si, enunciando as técnicas e instrumentos de recolha de dados de que dispusemos para alcançar os objetivos inicialmente propostos, bem como responder às questões investigativas anteriormente formuladas.

2.1. Questões investigativas

Tendo em conta o que foi exposto anteriormente, na fundamentação teórica do trabalho, podemos afirmar que os estereótipos que os alunos possuem acerca das línguas e, neste caso específico, acerca das variedades linguísticas do Espanhol, influenciam fortemente o seu ensino/aprendizagem. Assim sendo, o presente projeto possui como objetivos centrais, a nível investigativo: identificar e descrever os estereótipos de alunos portugueses em aula de língua espanhola sobre esta língua e as suas variedades; refletir sobre os conhecimentos que os alunos têm sobre a realidade do Espanhol no mundo e investigar a presença/ausência das variedades linguísticas, através dos manuais escolares adotados pela turma participante. E o nosso objetivo a nível pedagógico-didático é: aprofundar os conhecimentos dos alunos sobre a realidade linguística do Espanhol no mundo, promovendo a sua valorização mediante uma sessão de sensibilização.

Uma vez que são estes os objetivos principais pautados para o desenvolvimento deste projeto consideramos fulcral a formulação das questões investigativas que irão nortear o nosso estudo:

- ▶ Que estereótipos e conhecimentos têm os alunos sobre o Espanhol e a *Hispanidade* no mundo?
- ▶ O Ensino do Espanhol em Portugal contempla as suas variedades linguísticas ou apenas é ensinada a norma peninsular, nomeadamente, nos manuais adotados pela turma onde se desenrolou o projeto?

2.2. Metodologia do estudo

É curioso que o termo *metodologia* surge, segundo o dicionário Priberam da Língua Portuguesa, relacionado com o ensino. “1.Arte de dirigir o espírito na investigação da verdade. 2.Aplicação do método no ensino.” Também podendo ser definido, muitas vezes, como a área do saber ou da ciência que estuda as metodologias científicas e os instrumentos investigativos. (Santos, 2014). E ainda, segundo Pardal e Lopes (2011), o termo *método* é ambíguo na sua definição por possuir vários sentidos e porque pode confundir-se, facilmente, com outras definições de vocábulos próximos neste ramo, como é o caso de metodologia e técnicas de investigação. Porém, segundo estes autores, todas essas definições articulam-se dando forma a todo o procedimento investigativo.

“Conhecer a realidade social é propósito das ciências sociais. Os métodos e as técnicas ligam-se indissociavelmente a esta intencionalidade: enquadram, com relação à teoria, o plano de trabalho

de investigação, inspirando o percurso global de pesquisa, bem como os procedimentos técnicos de recolha de informação sobre o objeto social do estudo (...)" (Pardal e Lopes, 2011, p.8)

Chizzoti (2006) defende que, para que a investigação seja conduzida com sucesso, é necessário que o investigador esteja consciente dos métodos que vão guiar a sua pesquisa, as técnicas que vai escolher para o estudo, bem como todo o leque de instrumentos de que se irá socorrer para levar a investigação a bom porto. E conclui esta ideia alegando que

"É, em suma, uma busca sistemática e rigorosa de informações, com a finalidade de descobrir a lógica e a coerência de um conjunto, aparentemente, disperso e desconexo de dados para encontrar uma resposta fundamentada a um problema bem delimitado, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento em uma área ou em uma problemática específica." (2006, p.19)

Torna-se, então, premente que, enquanto investigadores deste estudo, analisemos com rigor a metodologia ao dispor que melhor se coadune com o teor dos objetivos e das questões investigativas orientadoras do projeto. Desta forma, cabe-nos determinar qual os *"(...) caminhos a seguir para esclarecer o problema e sistematizar uma afirmação fidedigna sobre o problema em estudo. Este caminho determinará as estratégias, técnicas e métodos de alcançar a comprovação (...)"* (Chizzoti, 2006, p.26)

A investigação no âmbito das ciências humanas e sociais possibilita dois caminhos a percorrer pelo investigador, por um lado o método quantitativo e, por outro, o qualitativo. São métodos distintos, teoricamente díspares e abordam a realidade, bem como as técnicas de recolha de dados de maneira diferente.

Para Lüdke e André (1986), os investigadores, cujas pesquisas se relacionam com áreas da educação, cada vez nutrem um maior interesse pelo método qualitativo. Estes autores sustentam os seus estudo com os autores Bogdan e Biklen que, caracterizam este método afirmando que

"(...)o ambiente natural é a sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. (...) Os dados coletados são predominantemente descritivos. (...) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. (...) O "significado" que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. (...) A análise de dados tende a seguir um processo indutivo. (...)" (in Lüdke e André, 1986).

Segundo Pardal e Lopes (2011), ambos os métodos (qualitativo ou quantitativo) têm o seu potencial, as suas vantagens e o seu interesse, depende muito das características e particularidades de cada estudo. No seguimento desta ideia, os mesmo autores afirmam que

"A seleção de um método – ou de métodos – para uma investigação é, sem dúvida, uma tarefa que requer acuidade, com base no conhecimento, da qual decorrerá, entretanto, a maior ou menos validade dos resultados conseguidos, bem como o nível de fiabilidade dos mesmos." (2011, p.20)

Pretendemos, por um lado, caracterizar os contextos inerentes ao projeto. E, por outro lado, relembrando um dos objetivos principais do nosso trabalho, é nosso propósito identificar e descrever estereótipos, nesse sentido tencionamos utilizar a descrição e a explicação dos fenómenos em questão numa tentativa de objetividade, pese embora o envolvimento do investigador no estudo. Desta forma, e tendo em conta o exposto, consideramos adequado optar pelo método qualitativo porque é o que melhor se adequa ao perfil dos nossos objetivos e questões investigativas.

2.2.1. O método do estudo de caso

No sentido daquilo que foi dito anteriormente, torna-se imprescindível restringir a metodologia investigativa. Tendo em conta o tema do nosso estudo, o conteúdo dos objetivos, tanto investigativos como pedagógico-didáticos, e as questões de investigação formuladas, optamos por utilizar neste estudo o método do estudo de caso.

Seguindo a linha de pensamento de Chizzoti (2006), o método do estudo de caso constitui uma técnica investigativa muito adotada em estudos relacionados com a atividade educacional. Esta estratégia tem como objetivo, segundo o mesmo autor, agrupar os dados pertinentes acerca do objeto em causa e, a partir dos dados recolhidos, aprofundam-se conhecimentos sobre o próprio objeto que, normalmente, costuma constituir casos individuais. O autor complementa esta ideia declarando que este método supõe, portanto,

“ (...) uma busca intensiva de dados de uma situação particular, de um evento específico ou de processos contemporâneos, tomados como “caso”, compreendê-lo o mais amplamente possível, descrevê-lo pormenorizadamente, avaliar resultados de ações, transmitir essa compreensão a outros e instruir decisões.” (2006, p.136)

Pardal e Lopes (2011) corroboram o que foi exposto, colmatando a ideia de que este método possibilita entender, de forma aprofundada e detalhada, situações e fenómenos diversos de um caso, de uma situação real.

Desta forma, podemos inserir este método de estudo de caso no nosso estudo, já que vamos recolher informações e analisar os estereótipos de uma turma de alunos, inseridos no seu contexto natural.

2.2.2. Um estudo de caso com contornos de investigação-ação

À luz da explanação das nossas escolhas metodológicas pelo método qualitativo e, inserido neste, o método de estudo de caso, optámos ainda, dado o cariz dos nossos objetivos, atribuir, a esta metodologia por nós definida, contornos de investigação-ação.

Torna-se imperial explicar esta opção com base nos estudos de Alarcão (2001) que aborda a prática letiva atribuindo ao professor papel de investigador, uma vez que este se envolve diretamente na sua prática, articulada com o estudo em questão, numa tentativa constante de melhorar o ensino/aprendizagem e de dar resposta às questões levantadas. A prática ou ação do docente, enquanto investigador, é parte fundamental deste método por consistir na intervenção cujo objetivo se prende com a transformação de comportamentos. Ora, como defendem Bogdan e Biklen (1994), “[a] investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais.” (1994, p.292).

A investigação-ação é um sistema onde o investigador ocupa um papel muito importante de participante. O próprio pesquisador tem em conta o aprimoramento e a auto reflexão das suas próprias práticas investigativas, por um lado, e pedagógico-didáticas, por outro. (Alarcão, 2001)

Segundo Dewey (1933), este tipo de investigação sugere a formulação de questões iniciais e, ao no decurso do projeto, vão surgindo as respostas para que se consiga compreender a realidade em torno do contexto em questão e, dessa forma, surgir a possibilidade de melhorar o ensino/aprendizagem.

Assim sendo, a eleição deste método, dotado de características relacionadas com a investigação-ação, parece-nos adequado e pertinente, pois um dos nossos propósitos principais com este estudo é garantir condições de melhoria no ensino-aprendizagem de línguas, articuladas com o constante aperfeiçoamento das nossas próprias práticas letivas.

2.3. Caracterização dos contextos

2.3.1. Macrocontexto

Conforme alguns dados disponíveis na página Web da Câmara Municipal de Aveiro⁶, o Agrupamento de Escolas onde levámos a cabo o nosso estudo é integrado por oito escolas sendo que dessas, quatro são Jardins de Infância, três são Escolas Básica de 1º ciclo e outra é a Escola sede. Estas instituições estão geograficamente distribuídas pelo distrito de Aveiro, onde se situa a zona industrial, cujas características são semiurbanas pois, para além de zonas urbanas, caracteriza-se, também, por possuir áreas ruralizadas localizadas junto da periferia.

O agrupamento foi criado em 2012 em consequência do Decreto-lei 137/2012⁷, onde se prevê uma agregação da rede escolar. Debruçando-nos, em particular, sobre a escola sede, pois foi onde implementámos o nosso projeto, segundo os dados existentes no seu sítio da internet⁸, a escola possui sete blocos. No bloco A encontramos os serviços administrativos, salas de comissão instaladora, a direção, sala de funcionários, sala de professores, reprografia, gabinetes de trabalho e biblioteca. Os outros blocos contêm salas de aula, de informática, de artes visuais, uma sala de teatro, instalações sanitárias, laboratórios, oficinas e dois bufetes. Como espaço central existe um Polivalente que se destina à ocorrência de atividades diversas, ora de carácter lúdico e recreativo, ora de âmbito cultural e social. Do lado exterior encontramos o Pavilhão Gimnodesportivo, campos para jogar e jardins.

Esta instituição educativa é pautada por quatro objetivos fundamentais que espelham uma necessidade de adaptação aos novos tempos e a uma sociedade da informação e do conhecimento, cada vez mais emergente, tendo, também em vista, a formação de jovens cidadãos ativos.

“1.Flexibilização crescente na oferta formativa.

2.Reforço constante na qualidade das aprendizagens.

3.Aperfeiçoamento anual nos critérios, métodos e técnicas de avaliação, com vista à total transparência.

4.Dinamização entusiasta de projetos potenciadores de experiências de Cidadania Ativa.”⁹

Para além destas metas, a escola pretende trabalhar num sentido de combate ao insucesso escolar e à indisciplina, tendo por base um currículo lato que envolva as diversas componentes

⁶ Ver hiperligação: <http://files.cm-aveiro.pt/XPQ5FaAXX43379aGdb9zMjjeZKU.pdf> consultado em 15 de janeiro de 2015

⁷ Ver hiperligação: http://www.spn.pt/Download/SPN/SM_Doc/Mid_115/Doc_3169/Anexos/decleigestao2012.pdf consultado em 10 de abril de 2015

⁸ http://esjmlima.prof2000.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=67&lang=pt consultado em 10 de abril de 2015

⁹ In, *Projeto Educativo 2006-09*, págs. 11-12.

profissionais, práticas e artísticas. Deste modo, existe todo um leque de oferta formativa e curricular, tentando dar resposta ao público, tendo em conta que também ele é diversificado. A escola oferece Cursos Profissionais para Jovens, Cursos de Educação e Formação (CEF), Cursos de Educação e Formação de adultos (CEFA) e, ainda, turmas de Percurso Curricular Alternativo (PCA).

No que concerne ao Ensino Regular, existe a complementaridade da disciplina Educação para a Cidadania. Relativamente ao 3.º Ciclo do Ensino Básico, como 2ª Língua Estrangeira, a escola tem duas possibilidades: as disciplinas de Espanhol e Francês. Existem, também, algumas disciplinas de opção como Música, Dança, Oficina de Artes e Educação Tecnológica. Quanto ao Ensino Secundário, existe a diversidade de escolha entre Cursos Científico-Humanísticos nas áreas das Ciências e Tecnologias, das Ciências Socioeconómicas e das Línguas e Humanidades. É ainda possível optar por duas áreas de formação - Costura e Eletricidade - nos Cursos de Educação e Formação, que funcionam no 3.º Ciclo do Ensino Básico, e de três cursos no Ensino Secundário Profissional - Apoio à Gestão Desportiva; Informática de Gestão e Comércio. Quanto à Educação e Formação de Adultos, encontra-se a funcionar em horário noturno e são disponibilizadas formações nas áreas Escolar, de Técnicos de Eletrónica, Instalações Elétricas e Automação e Computadores.

Sempre que forem detetadas dificuldades nas aprendizagens, a escola disponibiliza variados recursos de apoio aos alunos, complementados com estratégias de recuperação e ajuda, com vista a superar esses obstáculos, sempre que se verifiquem. Importa, então, sublinhar a existência dos Serviços de Psicologia e Orientação que, em parceria com os Programas de Orientação Escolar e Profissional, tem desenvolvido, junto dos alunos, alguns projetos a nível pessoal e vocacional.

Salientando a existência de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), é preocupação primordial desta escola, gerir estratégias para garantir a sua integração plena, ressaltando, e tentando dar resposta, a essas necessidades. Uma dessas estratégias passa pela adaptação dos seus currículos (Currículo Específico Individual – CEI), onde constam algumas disciplinas alternativas como Culinária, Jardinagem, Língua Portuguesa Funcional, Matemática Funcional, entre outras. Os alunos que frequentam este agrupamento são provenientes de contextos socioculturais heterogéneos, contando com a presença de alunos oriundos de etnias e países diferentes, por exemplo africanos, onde a diversidade linguística e cultural se manifesta. Destinado a estes alunos, de origem estrangeira, existe a oferta da disciplina de Português Língua Não Materna.

O plano Anual de Atividades desta escola integra as diversas propostas de atividades que os professores planejam dinamizar ao longo do ano, nomeadamente relacionado com desporto escolar, atividades de basquetebol, boccia, BTT, futsal, ténis de mesa, vela, canoagem e xadrez ou no âmbito da organização de visitas de estudo.

No que toca aos recursos humanos, constituem este agrupamento 1681 alunos (sendo que em 2012/2013 frequentavam 1825) e 168 docentes, e é importante referir que, também aqui na classe docente, se verificou uma ligeira diminuição, pois em 2012/2013 havia 222. Conta também com a presença de uma psicóloga responsável pelos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), 70 auxiliares educativos (fazendo parte destes, assistentes operacionais, assistentes técnicos e outros técnicos) tendo, igualmente, sido registada uma redução deste número relativamente a 2012/2013 (86).

Quanto aos documentos estruturadores e orientadores da ação educativa de onde retirámos algumas destas informações, estão atualizados e disponíveis em suporte digital no sítio *online* da escola.¹⁰

2.3.2. Microcontexto: A turma

A turma selecionada para participar no nosso estudo de intervenção foi o 8ºF, que é uma turma composta por 25 alunos dos quais 18 são do sexo feminino e 7 do masculino, dentro deste grupo apenas 3 são repetentes, 2 do ano letivo anterior e 1 de outro ano, o que não provoca uma grande disparidade de idades, dado que a média das idades ronda os 12,92. Este grupo de alunos possui o Espanhol como língua estrangeira em nível de iniciação e segundo dados fornecidos pela diretora desta turma passamos a caracterizá-la.

O bom clima que caracteriza esta turma deve-se ao facto de ser de continuidade e os alunos já se conhecerem. Nenhum deles frequenta a escola pela primeira vez. Existem boas relações interpessoais e é visível o companheirismo e a colaboração entre os estudantes no seu relacionamento diário.

Os alunos não possuem notórias dificuldades de aprendizagem nem de aquisição de conhecimento já que, por um lado, nenhum necessita usufruir de apoio pedagógico individual, não existindo também, por outro lado, nenhum caso de alunos com necessidades educativas especiais (NEE). É, ainda, de realçar que a maioria pretende prosseguir estudos até ao ensino superior.

Não se trata de uma turma problemática, no entanto, alguns professores apontam fases de mau comportamento, esporádicas, sobretudo o excesso de barulho. É importante referir que todos manifestam gosto pela escola, nomeadamente pelos espaços e polivalente, tendo referido as casas de banho como sendo o elemento que menos gostam da escola.

No que concerne aos encarregados de educação, relativamente a 5 dos alunos, é o pai quem ocupa este cargo e, dos restantes 20, é a mãe. Já a nível de agregado familiar, importa destacar que 6 dos alunos vivem só com o pai e a mãe, 7 vivem com a mãe e irmãos, outros 7 com o pai, a mãe e irmãos e os restantes 5 apenas com a mãe. Quanto às idades dos pais, a maioria refere que ambos têm uma idade compreendida entre os 41 e os 50 anos, tendo, a grande parte, relativamente a habilitações académicas, prosseguindo estudo até ao ensino superior, desempenhando, cargos por conta de outrem, em diversas profissões tais como professor, funcionário público, funcionário administrativo, entre outros.

A opinião dos pais sobre a escola assenta, fundamentalmente, em motivos como a sua boa localização geográfico, o facto de possuir boas referências, não apontando nenhum aspeto negativo.

2.4. Descrição do projeto de intervenção

O nosso projeto de intervenção coincidiu, no ano letivo 2014/2015, com o macro e microcontextos onde, também, efetuámos a prática de ensino supervisionada. Portanto, logo desde o

¹⁰Ver hiperligação: http://esjmlima.prof2000.pt/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=37&Itemid=61&lang=pt
consultado em 10 de abril de 2015

início, alertámos os alunos participantes para o facto de estarmos a realizar um estudo e que, dessa forma, a sua colaboração e envolvimento em todo o processo seria crucial para o sucesso do projeto. Cabe salientar que a turma toda se mostrou predisposta a colaborar com empenho e entusiasmo.

Assim, procuramos de seguida ilustrar, na tabela 1, a esquematização breve do nosso projeto e posteriormente, na tabela 2, a divisão nas fases que o nortearam, bem como uma calendarização e breve explanação do que foi realizado em cada uma.

Objetivos investigativos	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Identificar e descrever conhecimentos e estereótipos de alunos portugueses sobre a língua espanhola e as suas variedades; ▶ Refletir sobre os conhecimentos que os alunos têm sobre a realidade do Espanhol no mundo; ▶ Analisar a presença/ausência das variedades linguísticas, através dos manuais escolares adotados pela turma participante.
Objetivos pedagógico-didáticos	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Aprofundar os conhecimentos dos alunos sobre a diversidade linguística do Espanhol e respetivas implicações pedagógicas; ▶ Promover a valorização da diversidade linguística do Espanhol com uma sessão de sensibilização.
Caracterização	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Estudo de caso com contornos de investigação-ação. ▶ Participantes: 25 alunos do 8.º ano de escolaridade tendo como LE o Espanhol em nível de iniciação.
Calendarização	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 1º Período: “Día de la Hispanidad” (10 a 15 de outubro de 2014) ▶ 2º Período: Inquérito por questionário (7 de maio de 2015) ▶ 3º Período: Sessão de sensibilização: “La Diversidad Lingüística del Español” (4 de junho de 2015)
Métodos e recolha de dados	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Inquérito por questionário aplicado no dia 7 de maio de 2015; ▶ Observação direta, notas de campo e fichas realizadas na sessão de sensibilização do dia 4 de junho de 2015.

Tabela 1: Esquematização breve do estudo

Fases do projeto de intervenção	
Fase n.º 1	Concurso sobre “El Día de la Hispanidad”
	Objetivos
	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Estimular o contacto com a língua e a cultura hispânicas; ▶ Divulgar a língua e a cultura hispanas à comunidade escolar; ▶ Indagar sobre os conhecimentos dos alunos quanto à <i>Hispanidad</i>; ▶ Refletir sobre a efeméride.
	Dinamização
	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Professores de Espanhol/Grupo de estágio de Espanhol; ▶ Recursos (Cartolinas; Papel Crepe; Lona e PVC rígido; Papel; Pioneses; Fita cola; Tômbola.)
	Avaliação da atividade
	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Interesse e participação; ▶ Empenho e entusiasmo demonstrado;

Fase n.º 2	Inquérito por questionário: Quais os conhecimentos e estereótipos iniciais dos alunos?
	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Elaboração e aplicação do inquérito por questionário Inquérito adaptado de Santos (2014)¹¹; ▶ As questões, de uma forma geral, incidem sobre o perfil dos alunos e os seus estereótipos sobre o Espanhol, as suas variedades, a sua aprendizagem e os hispano-falantes.
Fase n.º 3	“La Diversidad Lingüística del Español”: Sessão de sensibilização
	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Sessão planeada com base nos resultados do inquérito por questionário da fase n.º2, focando aspetos como: <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>“Los países hispanohablantes; Variedades lingüísticas en el mundo hispano y algunas de sus características; La cultura hispana alrededor del mundo; Ejercicios de comprensión sobre los temas.”</i> ▶ Exercícios para recolher novos estereótipos.

Tabela 2: Breve descrição das fases do projeto de intervenção

2.4.1 Fases do projeto

2.4.1.1. Concurso “Día de la Hispanidad”

A dinamização desta atividade foi feita com a colaboração dos professores de Espanhol da escola, da professora colaboradora no âmbito da prática de ensino supervisionada e em díade com a colega de estágio, Cláudia Mendes Silva. A planificação desta atividade (anexo 1) fez parte do plano anual de atividades da escola, sendo que também criámos uma notícia (anexo 2) para o jornal da mesma instituição. Este concurso teve início no dia 10 de outubro, terminando no dia 15 do mesmo mês, pois sentiu-se a necessidade de dispormos de algum tempo para a análise, verificação e correção das respostas dos alunos que participaram no concurso. O concurso pressupunha os seguintes objetivos: estimular o contacto com a língua e a cultura hispânicas; divulgar a língua e a cultura hispanas à comunidade escolar; indagar sobre os conhecimentos dos alunos quanto à *Hispanidad*; fazer refletir sobre a efeméride, o encontro de dois mundos e as várias culturas que esta data representa.

Todos os alunos de Espanhol da escola, onde levámos a cabo o nosso projeto, tiveram a oportunidade de participar nesta dinâmica. O concurso foi realizado em torno de uma exposição no polivalente da escola, por ser o ponto de encontro central da comunidade escolar envolvente. Daí que todos os alunos tiveram contacto com a ilustração dos dois continentes (América e Europa) separados pelo oceano no qual velejam as três caravelas em direção à descoberta do continente Americano. Para esta exposição utilizámos vários recursos como cartolinas (para os continentes); papel crepe (para o mar); lona e PVC rígido (para as questões); pioneses; fita-cola e uma tómbola para que os alunos fossem depositando as suas respostas às questões expostas.

Os professores de Espanhol ocuparam algum tempo nas suas aulas para levarem as turmas ao polivalente para que tivessem oportunidade de preencher um cartão com a resposta às seis questões expostas. Estas contemplavam aspetos sobre a efeméride retratada (anexo 3).

¹¹ Tendo por base os estudos realizados por Ançã e colaboradoras (2013, 2015)

No dia 15 de outubro procedeu-se à entrega de prémios, após verificação e correção de todos os cartões. Foram estipulados alguns critérios de correção, neste sentido, as respostas tinham de ser redigidas em Espanhol, sem conter erros ortográficos, incorreções sintáticas e léxico inapropriado. Nesta conformidade, houve apenas três premiados. Os três vencedores integravam a turma na qual desenvolvemos o projeto de intervenção.

Esta atividade foi avaliada positivamente, pois os alunos participaram em massa, revelando um forte empenho e entusiasmo. Notámos que os alunos ficaram sensibilizados quanto à efeméride e entenderam o propósito da atividade e pudemos constatar que os objetivos foram, na sua maioria, atingidos.

2.4.1.2. Inquérito por questionário: Quais os conhecimentos e estereótipos iniciais dos alunos?

Um dos objetivos que delimitámos para o nosso estudo debruça-se sobre os conhecimentos e estereótipos iniciais que os alunos possuem acerca do Espanhol e das suas variedades no mundo. Foi, então, conforme descrito anteriormente na fase n.º2, aplicado um inquérito por questionário adaptado de Santos (2014).

Já que o nosso propósito neste estudo se prende em grande parte com os estereótipos existentes sobre as variedades do Espanhol optámos por acrescentar questões centradas na diversidade linguística do espanhol, apoiando-nos sobretudo em estudos de Foddy. Assim, o questionário (anexo 6) conta com todo um leque de questões diversificadas, umas de escolha múltipla, outras fechadas e, ainda, algumas abertas. (Foddy, 1996)

O inquérito por questionário foi aplicado no dia 7 de maio de 2015 à turma participante no nosso projeto e teve uma duração de aproximadamente 30 minutos. Foi esclarecido aos alunos, anteriormente à aplicação do questionário, o teor do nosso estudo, retomando a informação que já tínhamos transmitido no início do ano. Desta forma, pedimos a colaboração dos alunos que se mostraram, de imediato, disponíveis a ajudar e empenhados na tarefa.

2.4.1.3. Sessão de sensibilização: “*La Diversidad Lingüística del Español*”

Na sequência dos resultados obtidos através do inquérito por questionário (fase n.º 2), foi realizada uma sessão de sensibilização (fase n.º 3), que ocorreu no dia 4 de junho de 2015, na turma participante no nosso projeto, e constituiu uma aula de 90 minutos (45+45 minutos). Esta intervenção consistiu numa sessão de sensibilização para o Espanhol e para as suas variedades, planificada (anexo 6) tendo em conta os estereótipos detetados nos resultados das atividades anteriores. Optámos por utilizar uma apresentação em *PowerPoint* (Anexo 7), pois considerámos que este seria um recurso de exposição onde melhor organizaríamos as ideias e informações a transmitir aos alunos.

O objetivo principal desta sessão de sensibilização era dar a conhecer aos alunos a realidade do Espanhol no mundo, bem como algumas características das suas variedades linguísticas e das culturas hispânicas envolventes. E, sobretudo, suscitar a reflexão dos alunos acerca do tema em questão. Esperava-se que, no fim da intervenção, os alunos conseguissem identificar as áreas do mundo hispano-

falante, deixando de restringir esta língua somente à Península Ibérica, centralizando-a. E, também, que fossem capazes de reconhecer as diferenças linguísticas que a caracterizam, vendo essas disparidades como fatores de enriquecimento da própria língua, criando condições para a transformação de outros preconceitos relacionados com a correção linguística.

A aula teve início com a projeção do sumário que continha as atividades previstas para a aula. Antes de os alunos iniciarem o registo do sumário, contextualizámos o tema perguntando-lhes sobre o que achariam que iria ser trabalhado na aula. A maioria dos alunos entendeu, de imediato, que se tratava de uma aula sobre as questões do inquérito aplicado anteriormente. Confirmámos o tema (diversidade linguística do espanhol) e sublinhámos que iria ser uma aula um pouco diferente do habitual alertando, então, para as atividades descritas no sumário.

Após o registo do sumário nos cadernos, prosseguimos com a aula lançando o tema dos diferentes países que possuem o Espanhol como língua oficial, através da projeção de fotos com os mapas dos distintos continentes e da audição dos nomes dos países. Ao mesmo tempo fomos questionando os alunos sobre outras questões do inquérito onde se constataram desconhecimentos e comprovámos que os seus estereótipos não tinham mudado, daí que fomos elucidando e corrigindo com novas informações.

Apresentado o espaço geográfico hispânico, passámos à abordagem de alguns aspetos mais específicos sobre a gastronomia no mundo hispânico. Expusemos, no quadro, imagens de pratos típicos de países como o Perú, o México e Espanha para que os alunos contactassem com diferentes ingredientes e diferentes maneiras de os dizer.

Passando ao tema da música e dos diferentes ritmos que caracterizam o mundo hispano-falante, foi passada uma audição com diferentes ritmos de vários países e, a seguir, foi-lhes mostrada a forma de dançar de cada um para que houvesse um contacto com a cultura musical de diversos países.

Seguidamente projetámos fotos desfocadas sobre personalidades importantes do mundo hispânico e solicitámos que os alunos fossem adivinhando quem seria, a sua profissão ou o(s) motivo(s) pelo(s) qual(ais) eram conhecidos e, por fim, a sua nacionalidade. Posteriormente a cada foto foi projetado um pequeno vídeo de alguns segundos para que refletissem na maneira de falar e na pronúncia de cada um.

A seguir, os alunos leram algumas bandas desenhadas da Mafalda e viram algumas publicidades que lhes permitiu contactar com as diferenças linguísticas. Ao mesmo tempo que iam surgindo, a professora ia explicando com mais exemplos do que se tratava, como se usava e em que país, abordando superficialmente uma das variedades da América Latina, o Espanhol *Rioplatense*.

Após a atividade linguística, passou-se um breve vídeo, “Proyecto de Lengua”, onde diversas pessoas, de diferentes países hispânicos, se encontram e falam em diferentes variedades espanholas, mencionando palavras utilizadas em cada país/variedade para nomear os objetos. A atividade proposta passava por realizar um exercício de completar espaços no texto da transcrição do vídeo e registar as diferentes palavras dos objetos que fossem captadas. Com este vídeo esperava-se que se gerasse um momento de reflexão sobre como as diferenças linguísticas podem enriquecer tanto uma língua e, ao mesmo tempo, um *input* para a realização da tarefa final.

Com a tarefa final pretendíamos averiguar a forma como os alunos avaliaram a aula, bem como se a sessão tinha surtido os efeitos esperados. Distribuiu-se, então, a ficha de atividades 2 (anexo 8) com

uma tabela com aspetos avaliativos da aula e das aprendizagens realizadas junto com uma imagem sobre hispano-falantes de diversas partes do globo que, embora se distanciem geograficamente, se aproximam linguisticamente através da língua espanhola. Explicou-se aos alunos que teriam de avaliar, individualmente, a aula e, de seguida, descrever a imagem. Foi-lhes dito, ainda, que poderiam redigir em português, se assim o entendessem, para que melhor pudessem expressar-se.

2.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Cabe-nos, enquanto investigadores, seleccionar os instrumentos e as técnicas de recolha de dados que melhor se adequem ao nosso estudo, bem como ao objeto e objetivos do mesmo. Numa tentativa de garantir o rigor e a fundamentação da nossa investigação, tivemos o cuidado de eleger um leque variado de instrumentos como a observação direta das atividades realizadas ao longo da investigação; as notas de campo; o inquérito por questionário; as fichas de trabalho e a análise de manuais escolares.

2.5.1. Inquérito por questionário

Como já foi acima mencionado, o inquérito por questionário constituiu um instrumento de recolha de dados para o nosso projeto. E porque como revela Foddy (1996)

“Não restam dúvidas de que a utilização de informação verbal tem vindo a dominar as ciências sociais. Fazer perguntas é normalmente aceite como uma forma rentável (frequentemente a única) de obter informações sobre comportamentos e experiências passadas, motivações, crenças, valores e atitudes, enfim, sobre um conjunto de variáveis do foro subjetivo não diretamente mensuráveis. (1996, p. 1)

Assim sendo, adaptámos o questionário de Santos (2014). Este inquérito adequa-se, plenamente, aos objetivos delimitados para o nosso projeto. Porém, surgiu a necessidade de acrescentar outras questões que se debruçassem, mais especificamente, sobre o tema das variedades linguísticas e menos com o valor económico da língua.

O questionário foi construído com rigor e exatidão, impedindo que as perguntas resultassem ambíguas e imprecisas para facilitar a interpretação das mesmas.

Divide-se em quatro grupos e possui perguntas de diferente índole, nomeadamente abertas e fechadas e de opção múltipla.

Como foi dito anteriormente, o inquérito por questionário foi aplicado numa aula de 90 minutos mas o seu preenchimento levou aproximadamente 30 minutos. Explicou-se aos alunos que era anónimo e que, por isso, fossem sinceros nas suas respostas, orientou-se, ainda, os alunos como poderiam expressar-se e que podiam escrever em português se assim o considerassem melhor.

O questionário, na sua versão definitiva (anexo 6), foi aplicado no dia 7 de maio de 2015, na turma-alvo do nosso estudo. Cabe ressaltar que esse dia uma aluna faltou e que, portanto, apenas 24 alunos o preencheram.

O instrumento em questão permitiu-nos recolher dados pertinentes sobre conhecimentos e estereótipos dos alunos quanto à língua e às suas variedades. Apresentamos, de seguida, as tabelas onde explicitamos a divisão do questionário e os objetivos das questões. (Adaptada de Santos, 2014)

GRUPO I - IDENTIFICACIÓN	Objetivos	Questões
	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar os alunos quanto ao seu perfil individual e os seus dados pessoais; 	<ul style="list-style-type: none"> • Edad; • Sexo.
	Objetivos	Questões
GRUPO II – UN MUNDO DE HISPANIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Indagar estereótipos sobre a Hispanidade; 	<p>3. ¿Qué entiendes por Hispanidad?</p> <p>4. ¿El español es la lengua oficial de cuántos países?</p> <p>5. Selecciona cinco países del continente americano donde el español sea lengua oficial.</p> <p>6. Aproximadamente, ¿cuántas personas crees que hablan español en el mundo?</p> <p>8. Además del español, hay otras lenguas que se hablan en los países hispanos. 5.1. ¿Qué otras lenguas se hablan en España? 5.2. ¿Y en los países hispanoamericanos?</p> <p>9. ¿Cuál es el país hispanohablante con más población?</p>

GRUPO III – LAS VARIEDADES DEL ESPAÑOL EN CLASE Y EN EL MUNDO	Objetivos	Questões
	<ul style="list-style-type: none"> • Indagar estereótipos sobre as variedades do Espanhol no mundo vistas desde a sala de aula; 	<p>10. ¿En cuál de los siguientes países se habla español con mayor corrección?</p> <p>11. ¿Qué variedad/variedades estás aprendiendo en la clase de español?</p> <p>12. ¿Los contenidos que estudias en clase te permiten tomar consciencia de la variedad que engloba el español?</p> <p>12.1 ¿En qué tipo de contenidos se hace referencia a la realidad de Hispanoamérica?</p> <p>13. ¿Sabes alguna palabra latinoamericana?</p> <p>13.1 ¿Cuál/es? ¿Y de qué país/países?</p> <p>14. ¿Qué es el voseo?</p> <p>15. ¿Qué pronunciación te gusta más?</p> <p>15.1 ¿Porqué?</p> <p>16. ¿Percibes es español de América y el español peninsular como dos cosas diferentes?</p> <p>16.1 ¿Porqué?</p> <p>17. Completa la siguiente frase: Para mí las variedades del español son.....</p>

GRUPO IV – HISPANIDAD E HISPANOHABLANTES	Objetivos	Questões
	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever os conhecimentos sobre personalidades do mundo hispânico; • Averiguar os estereótipos dos alunos sobre o Espanhol e os hispano-falantes. 	18. ¿Qué personalidades conoces en el mundo hispano? 19. Si tuvieras que escoger cinco adjetivos para caracterizar la lengua española, ¿cuáles serían? 20. Y a los hispanohablantes, ¿cómo les caracterizarías? 21. Completa la siguiente frase: Para mí el español es..... 22. Completa la siguiente frase: Para mí el español sirve para.....

Tabela 3: Objetivos e questões do inquérito por grupo

2.5.2. Fichas de trabalho e outros documentos

As fichas de trabalho sobre a sessão de sensibilização foram recolhidas, pois sentimos a necessidade de averiguar de que forma é que os alunos tinham avaliado esta sessão e, também, apurar se foram criadas as condições necessárias para que os estereótipos do nosso público-alvo, reveladas no inquérito, se tinham transformado ou reconstruído.

Capítulo 3 – Análise e discussão dos resultados obtidos

“Por supuesto que tenemos que hacer un beneficio, pero tiene que ser a largo plazo, no sólo a corto plazo, y eso significa que debemos seguir invirtiendo en investigación y desarrollo.”

Akio Morita

Após a recolha dos dados mediante os instrumentos e técnicas descritos anteriormente, passaremos então, neste capítulo, à explanação da sua análise e discussão.

3.1. Metodologia de análise dos dados

Tendo-nos apoiado em estudos de Lüdke e André (1986), Chizzotti (2006) e Pardal e Lopes (2011), decidimos combinar alguns dados percentuais para as questões de índole fechada e a análise de conteúdo para as questões abertas referentes ao inquérito por questionário e a descrição da imagem da ficha de atividades nº.2 referentes à sessão de sensibilização.

Assim, os dados recolhidos foram tratados com recurso a uma análise qualitativa e quantitativa já que, e como afirmam Pardal e Lopes (2011),

“Os métodos qualitativos e quantitativos podem articular-se de diferentes maneiras no plano de pesquisa: integrando investigação qualitativa e quantitativa, incluindo abordagens qualitativas e quantitativas em fases diferentes do processo de pesquisa...” (2011, p. 28)

Ainda segundo os mesmos autores, a análise estatística serve-se de um leque de técnicas e instrumentos que, desde que sejam bem aplicados, possibilitam a “...organização, exploração e descrição de tais conjuntos numéricos.” (Pardal e Lopes, 2011) Desta forma, estes instrumentos encaminhar-nos-ão à descoberta de detalhes curiosos, comportamentos e reações que descrevam os fenómenos em causa no estudo.

A análise de conteúdo é, segundo Chizzoti (2006), uma maneira de compreender o conteúdo de um texto desenvolvido, aplicando regras para decifrar os significados dos elementos presentes nesse texto. Constitui, portanto, uma “(...) técnica de fazer inferências sistemáticas e objetivas, identificando as características especiais da mensagem.” (Holsti, 1968 in Chizzotti, 2006). Este último ainda complementa dizendo que

“(...) um texto contém sentidos e significados, patentes ou ocultos, que podem ser apreendidos por um leitor que interpreta a mensagem contida nele por meio de técnicas sistemáticas apropriadas. A mensagem pode ser apreendida, decompondo-se o conteúdo do documento em fragmentos mais simples (...)” (2006, p.115)

Pardal e Lopes (2011), fundamentados em Sampieri (2006), consideram que a análise de conteúdo é realizada mediante codificações, ou seja, a partir de procedimentos onde “(...) as características relevantes do conteúdo de uma mensagem se transformam em unidades que permitem a sua descrição e análise precisas.” (Sampieri, 2006 in Pardal e Lopes, 2011).

Autores como Quivy e Campenhoudt (2008) acrescentam que este método possui algumas vantagens tais como a de possibilitar a análise de ideologias, valores, representações e pretensões dos indivíduos.

Tendo em conta o exposto, articulámos os dados quantitativamente e qualitativamente, analisando, por um lado, o número de ocorrências dos aspetos considerados mais relevantes e, por outro lado, ordenando os dados obtidos em categorias. Esta combinação conduz-nos, por assim dizer, a uma espécie de leitura interpretativa dos dados visando a objetividade articulada com a subjetividade.

Para que a análise dos dados, mediante o inquérito por questionário, fosse rigorosa e eficaz procedemos à elaboração de categorias tendo por base o exposto no enquadramento teórico, relacionando-se, também, intimamente com os objetivos delimitados para o estudo.

Sustentando-nos em informações abordadas pelo investigador Moraes (1999), constatamos que o método de categorização dos dados equivale a uma simplificação ou redução dos mesmos, salientando os detalhes mais importantes. Ora, como reforça o mesmo autor,

“Também é preciso compreender que a análise do material se torna cíclica e circular, e não de forma sequencial e linear. Os dados não falam por si. É necessário extrair deles o significado. Isto em geral não é atingido num único esforço. O retorno periódico aos dados, o refinamento progressivo das categorias, dentro da procura de significados cada vez melhor explicitados, constituem um processo nunca inteiramente concluído, em que a cada ciclo podem atingir-se novas camadas de compreensão.” (1999)

Tivemos em conta, para a criação das categorias, alguns critérios nomeados por Moraes (1999). A categorização deve sustentar-se, por um lado, na *validade*, pois deve ser adequada ao contexto do estudo, *exaustão*, já que devem ser abrangentes e *“(…) possibilitar a inclusão de todas as unidades de análise.”* e *homogeneidade*, uma vez que isso *“(…) significa poder afirmar que todo o conjunto é estruturado em uma única dimensão de análise.”* Por outro lado, as categorias devem ser *exclusivas* o que significa que o investigador *“(…) precisa de assegurar ainda que cada elemento possa ser classificado em apenas uma categoria), e consistentes* resultando numa categorização objetiva e clara sem lugar para ambiguidades.

Reunidos todos os critérios, necessários a uma eficaz categorização de dados passamos, então, a apresentá-la, na tabela seguinte e a descrevê-la posteriormente.

Categorias	Subcategorias	Questões
C.1. Estereótipos sobre o espanhol (Adapt. de Santos, 2014)	C.1.1. Afetividade C.1.2. Facilidade/Dificuldade de aprendizagem e comunicação C.1.3. Importância e Potencial	Questões 19, 20 e 21
C.2. Utilidade do Espanhol	C.2.1 Comunicação C.2.2. Utilidade futura C.2.3. Enriquecimento cultural C.2.4. Deslocação/Emigração	Questão 22
C.3. Estereótipos sobre as variedades do Espanhol	C.3.1 Cultura e tradição diferentes/próprias C.3.2 Aproximação às variedades linguísticas do português C.3.3. Afetividade C.3.4. Quantidade C.3.5. Semelhança C.3.6. Diferença C.3.7. Desconhecimento	Questões 15.1, 16.1 e 17

Tabela 4: Categorização de análise de conteúdo

C.1. Estereótipos sobre o Espanhol:

No inquérito por questionário foi solicitado aos alunos que definissem e caracterizassem o Espanhol, bem como os hispano-falantes. Esta questão permitiu-nos compreender de uma forma mais clara e eficaz quais as perceções estereotipadas que possuíam. Então, conforme as respostas obtidas organizámos as subcategorias acima descritas. Na primeira, relacionada com a *Afetividade*, os alunos expressam sentimentos de gosto e prazer pela língua. Apontando que o espanhol é uma língua que lhes proporciona diversão e interesse.

A segunda categoria prende-se com a facilidade/dificuldade de aprendizagem da língua que alguns alunos consideraram nas suas respostas, tendo em conta as opiniões do ponto de vista da aquisição de conhecimentos.

Por fim, a subcategoria importância e potencial que aglomera a visão que os alunos possuem acerca do valor do Espanhol, reconhecendo-lhe importância e prestígio, tendo por base o seu lugar atual no panorama mundial.

C.2. Utilidade do Espanhol

A última questão do inquérito pretendia que os alunos opinassem sobre a utilidade deste idioma, e delimitámos algumas subcategorias que melhor organizam o conjunto das suas opiniões.

A primeira, *comunicação*, reúne os pontos de vista associados à premência em aprender idiomas para comunicar com outros falantes, nomeadamente espanhóis.

Posteriormente destacámos a subcategoria *utilidade futura*, onde se inserem perspetivas da importância do Espanhol com vista ao futuro, considerando a crescente expansão deste idioma.

Outra das subcategorias mencionadas é o *enriquecimento cultural* que agrupa uma série de opiniões sobre a importância de conhecer diferentes histórias, culturas e tradições referindo-se, neste caso, a cultura hispânica.

Finalmente, considerámos a *deslocação/emigração* onde se inserem as perspetivas dos alunos sobre a necessidade de aprender línguas para viajar e/ou emigrar para outros países, sobretudo Espanha.

C.3. Estereótipos sobre as variedades do Espanhol

Quanto às variedades desta língua, foi solicitado aos alunos que opinassem acerca da pronúncia hispana preferida e justificassem a resposta. Também se questionou, pedindo justificação, se consideravam o Espanhol de Espanha e o Espanhol de América duas línguas iguais e, finalmente, que definissem o termo variedades espanholas.

Ora, a primeira subcategoria relaciona-se com *culturas e tradições diferentes/próprias*. Aqui estão plasmados os pontos de vista dos alunos referentes à existência de características culturais identitárias de cada povo hispano.

De seguida, contamos com a subcategoria relativa à *aproximação às variedades linguísticas do português*, esta inclui visões de comparação das variedades espanholas com as variedades que a língua portuguesa também possui.

A *afetividade* também está, aqui, presente em algumas opiniões que mencionam casos familiares de hispano-falantes, que assinalam nutrir gosto e prazer em ouvir diferentes pronúncias hispanas, exemplificando com desenhos animados e séries juvenis, com que contactaram, próximas do seu contexto.

As perspetivas de alguns alunos focam aspetos de *quantidade* de diversidade, nomeadamente o facto de existirem inúmeras diferenças de pronúncia, diversas variedades e diferenças.

Muitos inquiridos mencionam a *semelhança* entre as variedades, afirmando que estas são todas parecidas, não conseguindo distingui-las.

Outros referem a *diferença*, que está presente nas suas opiniões na medida em que, alegam considerar as variedades todas diferentes, cada uma possui as suas diferenças únicas.

A última subcategoria é o *desconhecimento* já que a opinião de diversos inquiridos passa por não saber o que são as variedades.

3.1.1. As variedades do Espanhol nos manuais

Constatamos que o manual escolar é um dos recursos didáticos mais utilizados pelo professor na sala de aula. E, tal como alegam Amoêda, Martins e Vasconcelos (2008),

“O manual escolar, meio onde se encontram organizados e são apresentados os conteúdos selecionados pelos programas curriculares nacionais, auxiliou, desde longa data, professores e alunos, sendo, por essa razão, considerado o suporte de aprendizagem mais utilizado nas nossas escolas.” (2008, p.77)

Daí que seja um dos nossos objetivos, neste projeto, analisar a presença/ausência de conteúdos relacionados com o Espanhol e as suas variedades nos manuais adotados, pela turma-alvo em estudo, até à data.

Retomando uma das questões investigativas, formuladas inicialmente, e que se debruçam sobre a análise de manuais, a que pretendemos dar resposta: o ensino do Espanhol em Portugal contempla as suas variedades linguísticas ou apenas é ensinada a norma espanhola Peninsular?

Cabe sublinhar que não há lugar para generalizações após esta análise, pois apenas vamos examinar como são abordadas as variedades linguísticas do idioma em apenas dois dos manuais, os que acompanharam a turma em questão ao longo do 7.º e 8.º anos, até à data e, dessa forma, procederemos à tentativa de dar uma resposta tendo por base, somente, esses manuais.

Para essa análise iremos ter em conta um *corpus* constituído por dois manuais escolares, dado que são os adotados pela instituição, onde levámos a cabo o nosso projeto, e são os que acompanharam a turma-alvo do nosso estudo, em dois anos (7.º e 8.º anos) até à data. Segue-se uma tabela com a apresentação dos manuais.

Nome	Autores	Editora/Data de publicação	Material acompanhante
PASAPALABRA 7 7.º ANO NÍVEL 1 / A1.2	Luísa Moreira Susana Meira Manuel del Pino Morgádez	Porto Editora 1.ª edição: 2012	Caderno de exercícios Ficheiros áudio <i>online</i> <i>e-Manual</i> do aluno
PASAPALABRA 8 8.º ANO NÍVEL A2.1	Luísa Moreira Susana Meira Fernando Ruiz Pérez	Porto Editora 1.ª edição: 2014	Para o aluno: Anexo Gramatical Caderno de Exercícios <i>e-Manual</i> do aluno Ficheiros MP3 <i>online</i> Para o professor: Guia do professor CD Áudio Dossier do professor Jogos de cartas Mapas de Espanha e de Espanhol no mundo

Tabela 5: Apresentação dos manuais em análise

O Pasapalabra 7 está organizado por três grandes blocos que se subdividem em três unidades cada um, formando um total de 10 unidades didáticas, contabilizando a unidade 0 inicial. O Pasapalabra 8 é composto por sete unidades. Ambos os manuais contêm grelhas, no início, onde estão discriminados os temas das unidades, bem como os dados referentes aos diferentes géneros de conteúdo (funcionais, gramaticais, lexicais, culturais). No que toca à análise, propriamente dita, retirando os índices, glossários, anexos e cadernos de exercícios, o P7 conta com um total de 129 páginas e o P8, 133 páginas.

3.2. Apresentação e análise dos resultados

Tendo em conta tudo o descrito anteriormente, vamos passar à apresentação da análise e discussão dos resultados obtidos.

Baseando-nos, em primeiro lugar, nos resultados obtidos através do inquérito por questionário, cabe salvaguardar que, independentemente da (in)correção linguística verificada em algumas respostas, respeitaremos a sua versão original.

Servir-nos-emos, ainda, dos registos das notas de campo e das fichas de trabalho dos alunos para fundamentar, justificar ou complementar a discussão dos resultados.

3.2.1. Resultados do inquérito por questionário: Quais os conhecimentos e estereótipos iniciais dos alunos?

As questões 1 e 2 do inquérito pretendiam obter informações acerca do perfil individual dos participantes no estudo, como referimos anteriormente. Assim, como podemos comprovar com os gráficos 1 e 2, os participantes são 24 (não esquecendo que uma aluna estava a faltar no dia em que se aplicou o questionário), as suas idades variam entre os 13 e os 15 anos e a turma é constituída, na sua maioria, por 17 elementos do sexo feminino e os restantes 7 do masculino.

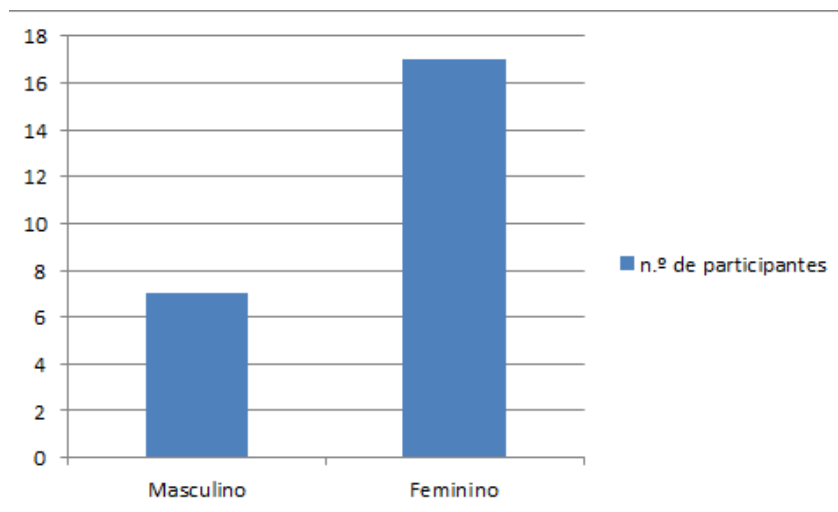


Gráfico 1 – Género dos inquiridos

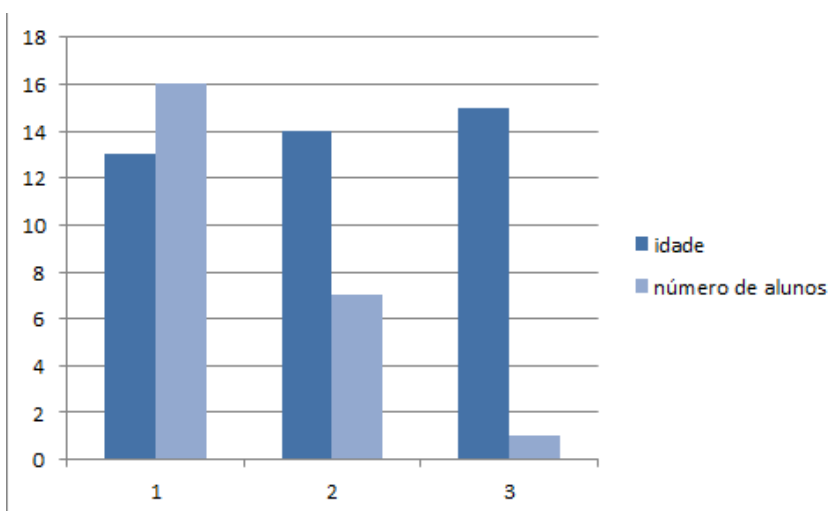


Gráfico 2 – Idade dos inquiridos

Uma vez realizada a sondagem aos dados pessoais dos alunos, passou-se à explanação acerca dos conhecimentos e estereótipos sobre o espanhol, as suas variedades e os seus falantes, bem como as suas visões quanto à utilidade deste idioma.

3.2.1.1. Apresentação e discussão dos dados referentes ao grupo II do inquérito “Un mundo de Hispanidad”

O grupo II do inquérito (*Un mundo de Hispanidad*) contou com uma série de questões de escolha múltipla sobre o hispanismo para podermos avaliar os seus conhecimentos sobre este item mais global.

Assim, de acordo com o exposto no gráfico 3, a maioria dos alunos foi capaz de definir o conceito de *Hispanidad* de forma correta, isto é, a incorporação de todos os países que partilham o Espanhol. Apenas três dos participantes referem as comunidades autónomas de Espanha, e um aponta o continente americano. Os que se referem às comunidades poderão estar a referir-se, somente, à Península Ibérica, restringindo assim a língua ao continente europeu. Aqui encontramos um dos estereótipos que, segundo Kolosque (2013), é dos mais comuns, a restrição da língua espanhola à Península. Este autor defende que os alunos desconhecem a realidade diversificada do Espanhol e desconhecem a possibilidade de existirem mais variedades para além da que eles conhecem, neste caso a castelhana.

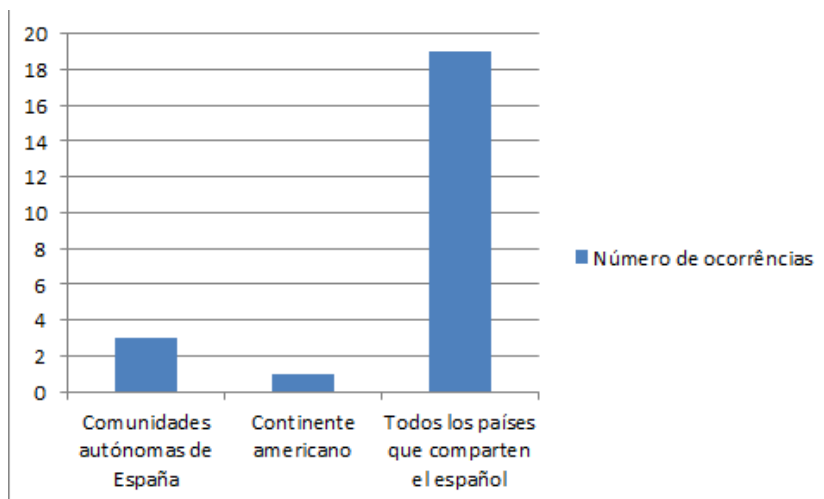


Gráfico 3 – O conceito de Hispanidad dos inquiridos

Importa, também, destacar que 10 dos inquiridos foram capazes de indicar o número de países cuja língua oficial é o Espanhol, havendo uma grande quantidade de respostas (8) que apontam 15 países, houve 2 alunos que selecionaram a opção de 22 países, existindo, ainda, 3 indivíduos que não responderam a esta questão, como mostra o gráfico. É provável que os alunos que responderam acertadamente se tenham baseado em informações na internet ou informações transmitidas na aula.

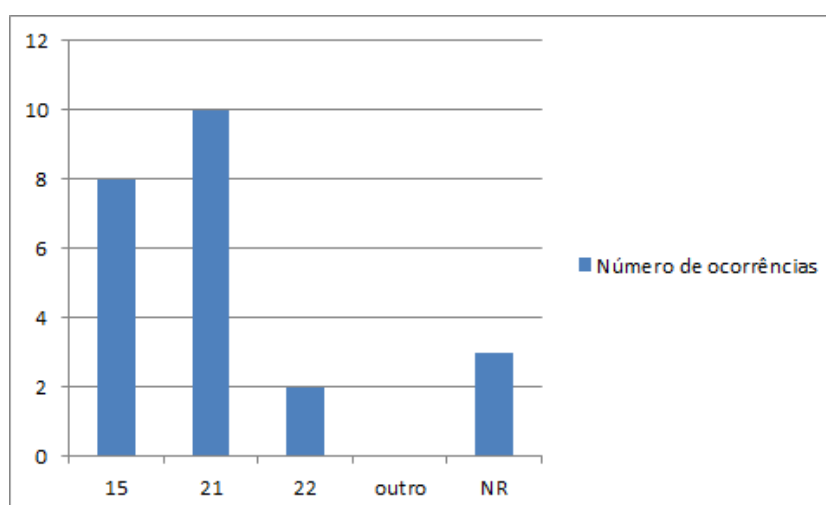


Gráfico 4 – Nº de países hispano-falantes para os inquiridos

Outra das questões do nosso inquérito solicitava a enumeração de 5 países da América Latina. Os participantes do estudo nomearam em maior número e em primeiro lugar países como Argentina, em segundo lugar México, em terceiro Venezuela e em quarto Colômbia, como se pode observar no gráfico 5. É curioso e pode salientar-se o facto de que se esperava que as respostas dos alunos recaíssem em maior número sobre a Venezuela, já que a professora titular da disciplina é venezuelana nativa. Podemos, no entanto, interpretar a seleção destes países relacionando-os com os movimentos migratórios de muitos portugueses para a Argentina e para a Venezuela (década de 60) (Santos, 2014). Uma vez que muitos venezuelanos também elegeram Portugal para viver, durante bastantes anos e nomeadamente na região de Aveiro, este facto também pode estar assumido no dia-a-dia destes alunos pelo contacto que estes possam ter com público destas nacionalidades, ou, também, porque a questão dos fluxos migratórios se aborda na disciplina de história. O acesso à informação, que também ocorre

através da televisão no noticiário, em séries, e diversas personalidades ligadas ao futebol, à política e à música destes países, a título de exemplo, entra nas suas vidas de forma tão espontânea e natural que são, de imediato, os países que surgem de forma inconsciente por estarem tão presentes no seu quotidiano.

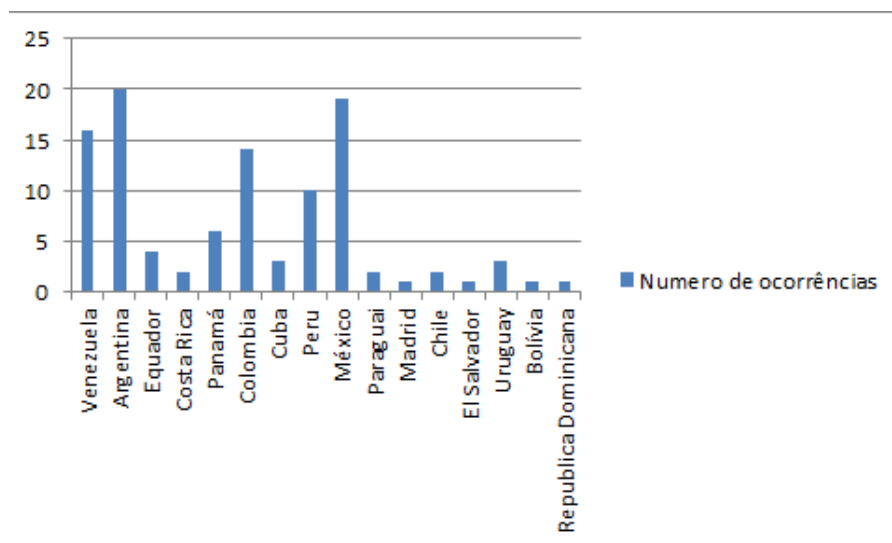


Gráfico 5 – Países da América Latina referidos pelos inquiridos

Sobre a questão que se prendia com o número de hispano-falantes, cabe constatar que menos de metade dos alunos foi capaz de indicar, aproximadamente, 450 milhões de pessoas que falam a língua Espanhola à volta do mundo. Porém, uma quantidade significativa formada por 8 inquiridos apontou a opção 350 milhões, como revela o gráfico 6, revelando, provavelmente, desconhecimento.

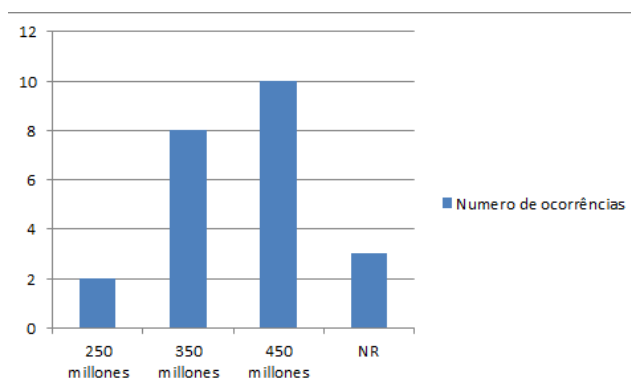


Gráfico 6 – Nº de pessoas que falam Espanhol para os inquiridos

Era também nossa intenção averiguar se os participantes saberiam posicionar o Espanhol, tendo em conta o contexto das outras línguas a nível mundial. Ao confrontar o gráfico 7, podemos averiguar que menos de metade dos alunos elegeu a resposta referente ao 2º lugar (9 alunos) mas também uma quantidade significativa optou pela resposta referente ao 3º lugar (8 alunos). Este facto traduz uma disparidade significativa de opiniões que podem remeter para algum desconhecimento do paradigma atual mundial com a ascensão do mandarim e do Espanhol e alguma regressão do inglês em detrimento da língua espanhola. Já que, e segundo o estudo de Santos (2014), os estudantes atribuem estatutos diferentes às línguas que aprendem considerando o inglês a língua mais importante por estar presente em diversas situações do seu quotidiano. Ainda há três alunos a selecionar o quarto lugar para o Espanhol, provavelmente por considerarem que existem outras línguas mais importantes, restringindo, uma vez mais o idioma à Península Ibérica.

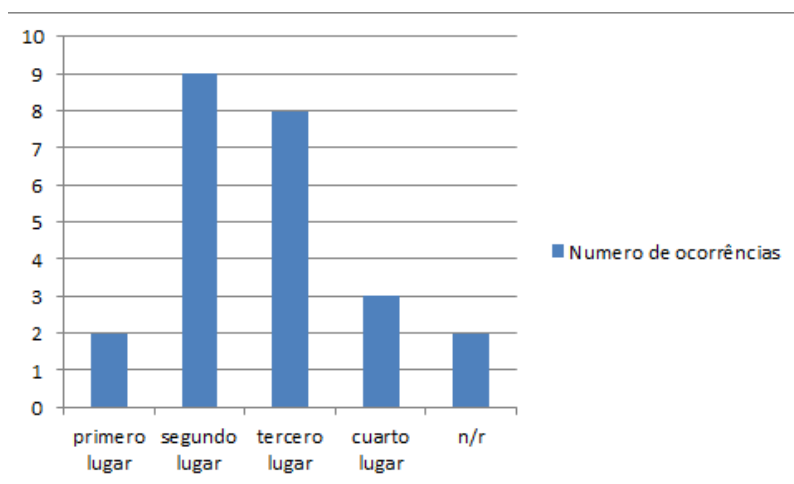


Gráfico 7 – Posição que ocupa o Espanhol entre as outras línguas segundo os inquiridos

Também questionámos os alunos sobre o país hispânico com maior número de habitantes, e pudemos observar que as opiniões dividem-se entre Espanha e México. Podemos sublinhar que menos de metade, 11 alunos, assinalou a resposta certa, México, não obstante um número considerável de 10 indivíduos ter apontado Espanha. Interpretando este facto, voltamos a notar algumas representações de restrição do idioma, face à circunscrição que os alunos atribuem ao Espanhol europeu. Notamos que o estereótipo que mais surge, nas respostas dos alunos tem que ver com o prestígio do Espanhol de Espanha. Uma das causas que podem justificar este facto poderá estar relacionada com a contiguidade em termos geográficos de Portugal e Espanha. Julgamos que o regime de governo Espanhol, monarquia parlamentarista, pode levar os alunos a considerar o rei um símbolo de admiração, importância e poder. Sublinhamos, também, o facto de os alunos considerarem Espanha o berço do Espanhol e relacionarem o nome “castelhano” ao reino de Castela. Julgamos que estas razões possam, de certa forma, justificar a existência de estereótipos de prestígio no que respeita ao Espanhol Peninsular.

3.2.1.2. Discussão dos dados referentes ao grupo III do inquérito “Las variedades del Español en clase y en el mundo”

Tendo em conta o grupo III do inquérito, referente às variedades do Espanhol, propriamente ditas, foi pedida a opinião dos alunos sobre a correção linguística do Espanhol referente a alguns países. Com efeito, ao analisar o gráfico 8, deparamo-nos com o facto de grande parte dos alunos ter escolhido a resposta “España”, como sendo o país onde se fala com maior correção linguística. Apenas 7 inquiridos optaram pela opção correta, “en todos los anteriores”. Entendemos que esta ideia estereotipada poderá relacionar-se com a proximidade geográfica entre Espanha e Portugal, bem como por ser o país cujo nome é mais representativo, o que, necessariamente, acaba por colocar os outros países numa situação um pouco marginalizada ou esquecida.

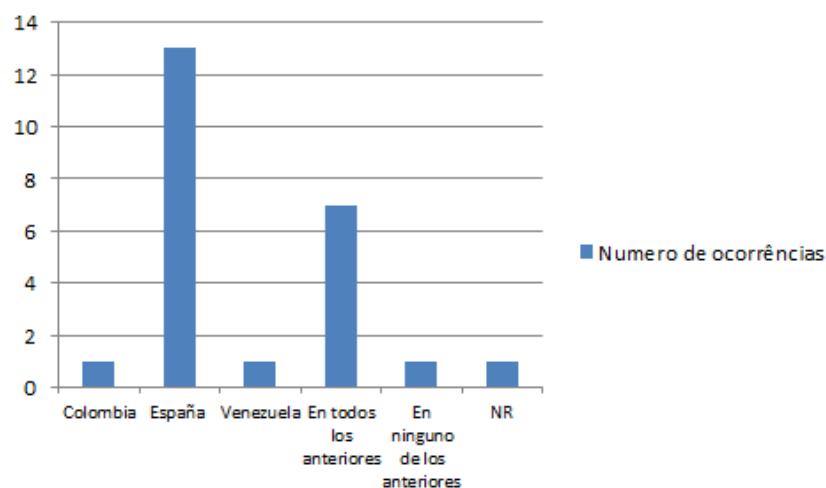


Gráfico 8 – Correção linguística

Quando questionados sobre a(s) variedade(s) que julgavam estar a aprender em sala de aula, a grande parte dos alunos não respondeu, revelando, assim, a falta de consciência sobre a existência de variedades. A seguir, com maior número de ocorrências, obtivemos respostas tais como: “a variedade de España” em seis participantes. Alguns dizem: “creo que estoy aprendiendo castellano” e outros fazem referência à “variedade padrão” e “ao Espanhol típico, aquele mais usado”. Estas respostas revelam, claramente, visões estereotipadas que os alunos criaram à luz das normas linguísticas, centralizando e restringindo o Espanhol. Pensamos que estes alunos, ao frequentarem o 2.º ano da língua e disciplina, ainda não terão tido a oportunidade de aprofundar conhecimentos sobre outras variedades linguísticas do Espanhol que não a europeia. Segundo Silva e Castedo (2008), as pessoas acreditam que o Espanhol Peninsular é a variedade mais “pura” e esta pureza está relacionada com a crença de que as coisas, neste caso as línguas, vindas da Europa têm mais valor.

No seguimento da anterior, a questão seguinte pretende averiguar se as matérias/conteúdos aprendidos na aula de Espanhol consciencializam os alunos para as variedades que o Espanhol abrange. Aqui os inquiridos, na sua grande maioria (18), respondem afirmativamente dizendo que através das aulas adquirem a noção da extensão do Espanhol. Os restantes cinco respondem negativamente, havendo, ainda um, que não responde. Ao analisar as respostas à questão que solicita quais os conteúdos da aula/manual onde se faz referência à América Latina constatámos que 14 alunos não respondem, revelando total desconhecimento e contrariando um pouco as respostas à questão anterior. Cabe salientar que um aluno faz referência à história de Cristóvão Colombo, possivelmente influenciada, julgamos nós, pela fase n.º 1 do nosso projeto, o concurso sobre o “Día de la Hispanidad”. Existe outro aluno que faz referência a “hábitos alimentares y palabras diferentes” e ainda outro que diz “hábitos de vida e maneiras de falar”. Supomos, analisando estes dados, que se trata de algum desconhecimento, complementado com a falta de informação contida nos materiais didáticos, nomeadamente os manuais escolares.

Relativamente à questão do inquérito que solicita vocabulário ou expressões latino-americanas conhecidas pelos participantes, a grande maioria (21) responde que não conhece nenhuma palavra. Os três que respondem sim referem “nachos, tacos y quesadillas de México” e “las canciones de violetta”, sendo que um deles não responde. Ao refletir sobre estas respostas cabe sublinhar que, possivelmente, a gastronomia tipicamente mexicana faz parte do dia-a-dia deste público, uma vez que é possível aceder facilmente aos “nachos” referidos, por exemplo nos cinemas e nos supermercados portugueses, já é algo naturalmente conhecido no seu repertório linguístico. Quanto à série juvenil conhecida e referida por este público, “Violetta”, podemos dizer que se trata de uma telenovela argentina produzida pelo

grupo Disney Channel América Latina. Esta novela é um êxito atual junto dos jovens e adolescentes. Daí que este público reconheça a Argentina e a relacione com esta personagem da Disney. Convém, ainda, sublinhar que a série é transmitida na televisão portuguesa com as falas das personagens dobradas para o português, no entanto quando estas cantam fazem-no em Espanhol da Argentina.

Quando questionados sobre o conhecimento do fenómeno linguístico “voseo”, a esmagadora maioria diz não saber ou não responde. Apenas um participante disse saber o que era, não obstante respondeu que significava “a forma de pronunciar uma palavra”, revelando o total desconhecimento do fenómeno linguístico.

Foi-lhes solicitada a opinião sobre a sua pronúncia preferida (C.3.) e a grande parte dos alunos refere a “Espanhola”, provavelmente por desconhecimento das restantes. É curioso o facto da pronúncia venezuelana ser uma das menos escolhidas (apenas uma ocorrência), uma vez que a professora titular de Espanhol, da turma em questão, possui uma pronúncia nativa bastante marcada. É provável que, pelo facto de já ser normal e natural a exposição a esta pronúncia, os alunos acabem por não ter consciência desse facto. São, também, nomeadas a pronúncia da Argentina, por quatro alunos, a Mexicana por um e a Colombiana por outro. Os restantes não respondem.

No que respeita à justificação da escolha de determinada pronúncia, é de realçar o fator *afetividade* (C.3.3) que está, aqui, patente nas suas opiniões pois, um aluno menciona o caso de um familiar argentino, outro aluno assume preferir a pronúncia argentina por “ser diferente e eu gosto e entendo”. Ainda sobre esta pronúncia um aluno justifica, dizendo “acho mais interessante e gosto do sotaque da Violetta”. Novamente, aqui, está presente a influência televisiva das séries juvenis em destaque no mundo atual. Podemos ainda constatar que a grande parte dos alunos alega não saber distinguir as variedades umas das outras (C.3.7), talvez por não ter um contacto diário com estas diferenças.

Posteriormente foi formulada uma questão que solicitava a opinião dos alunos sobre considerarem, ou não, o Espanhol peninsular e o Espanhol da América duas línguas diferentes. A maioria dos alunos (16) considera que não são línguas diferentes. Houve uma quantidade significativa, de sete alunos, que respondeu que sim e dois não responderam. Ora, o Espanhol é uma língua única, no entanto existem diferenças entre as variedades peninsular e latino-americana desconhecidas por uma parte considerável dos alunos.

Os inquiridos que responderam por um lado que não são línguas diferentes, justificam com respostas tais como: “não sei distinguir”; “A pronúncia de ambos os países parece-me igual” (C.3.5); “Porque acaba por ser Espanhol apesar dos sotaques diferentes”; “na minha ideia é a mesma coisa só com diferenças insignificantes como o português de Portugal e o português do Brasil.” (C.3.2)

Podemos constatar, através das respostas obtidas, que só alguns dos alunos têm consciência da realidade linguística, pois consideram que é a mesma língua, no entanto sabem que existem diferenças. Por outro lado, sete alunos dizem que “*são duas coisas diferentes*” (C.3.6), provavelmente por se tratar de continentes diferentes e haver um oceano a separá-los. Assim, assinalaram justificações tais como: “Porque tem cultura, palavras e tradições diferentes” (C.3.1), “Têm influências diferentes”, “Cada um tem as suas características próprias”. Os autores Silva e Castedo (2008) defendem que é importante certificarmo-nos de que os alunos entendem que existem diferenças na língua, no entanto convém explicar-lhes que apesar de serem heterogéneas, as línguas têm uma base comum que possibilita a comunicação entre todos. Segundo Pérez (2003), o Espanhol da América não é diferente do da Espanha,

simplesmente existem muitos “espanhóis” e esse facto impede a divisão geográfica ou a fragmentação dos países, uma vez que é o mesmo Espanhol e é nele que se entende toda a gente.

Para terminar o grupo III do inquérito foi realizada uma questão que pretendia saber de que forma é que os participantes definiam ou caracterizavam as variedades linguísticas do Espanhol. Assim, é de salientar que um considerável grupo de sete alunos não respondeu, talvez por nunca ter tido o contacto com outras variedades a não ser a castelhana. Existem três inquiridos que opinaram ser “muito idênticas” (C.3.5), e outros três que, contrariamente, alegaram ser “diferentes” (C.3.6). É notável a disparidade de opiniões: os alunos que consideram as variedades espanholas semelhantes são aqueles que possuem maior consciência linguística e sabem que, apesar das diferenças, trata-se da mesma língua. É provável que os alunos que as consideram línguas diferentes talvez associem o continente americano ao inglês e não tenham noção da quantidade de países existentes na América, falantes também de Espanhol. Um aluno opinou dizendo que as variedades do Espanhol são “o sotaque, maneira de pronunciar e as tradições”, e, ainda outro, complementou dizendo que “todas são muito engraçadas e o modo de pronunciar é diferente.” Observamos, nestes casos, que os inquiridos sabem, embora inconscientemente ou não consigam expressar-se da melhor forma, que existem diferenças na pronúncia das diferentes variedades, por estarem atentos aos *media* e ouvirem entrevistas ou música e verem filmes. É associado, ainda, por um aluno o fator cultura/tradição (C.3.1.), deveras crucial para entender a diversidade linguística que enriquece a língua. Para além disto, podemos constatar que nutrem simpatia e gosto (C.3.3.) pelas variedades linguísticas do Espanhol, pela cultura e tradições hispanas.

3.2.1.3. Discussão dos dados referentes ao grupo IV do inquérito “Hispanidad e hispanohablantes”

Relativamente ao último grupo do inquérito (ver anexo 5), os alunos foram inquiridos sobre o conhecimento de personalidades no mundo hispânico. A grande maioria dos alunos aponta personalidades espanholas como *Enrique Iglesias*, *Pablo Alborán*, *Miguel Cervantes*, o *rey Felipe* e *Mariano Rajoy*. Como vemos, são personalidades próximas e populares dos meios de comunicação social. São, ainda, apontados por um reduzido número de alunos, nomes como a colombiana *Shakira*, novamente para a Argentina a *Violetta*, e para a Venezuela nomes como *Nicolás Maduro* e *Hugo Chávez*. É curioso que sobressaem, sobretudo para a Venezuela, nomes de personalidades relacionadas com política, provavelmente devendo-se, igualmente, ao facto da sua divulgação nos *media*. Devemos recordar que também podemos interpretar este facto relacionando-o com a professora titular e o facto de ser Venezuelana. Julgamos que a docente partilha este género de informações, sobre temas atuais que passam nas notícias, sobre cultura geral ou história da Venezuela junto dos seus alunos. Quanto ao nome também referido, Hugo Chávez, cremos que se deve, não só ao que foi dito anteriormente, como também à polémica que ocorreu entre este político e o rei Juan Carlos de Espanha na XVII Conferência Ibero-Americana: a pergunta “¿Porqué no te callas?”, lançada pelo rei a Hugo Chávez e que ficou conhecida internacionalmente.

Quando foram pedidos adjetivos caracterizadores da língua espanhola (C.1.), a maioria dos alunos revelou afetividade, gosto e prazer (C.1.1.), ao contactar com este idioma, nos adjetivos escolhidos: “interessante”, “divertida”, “engraçada”, “diferente”, “alegre”, “bonita”, “original”, inclusivamente houve uma ocorrência atribuída ao adjetivo “variada”, facto bastante curioso, uma vez que revela consciência e dá conta da dimensão das variedades espanholas, da riqueza e da diversidade que estas englobam. Santos (2012) defende que é natural e positivo que os alunos expressem sentimentos de aprovação ou desaprovação após o contacto com a língua, e segundo o autor é normal que surjam este

gênero de adjetivos por parte dos alunos que estão a aprender uma língua estrangeira. Também surgiram respostas, que se prendem com o sentido utilitário da língua (C.2.), tais como: “para mí el Espanhol sirve para comunicar y saber mas” (C.2.1.), “aprender la história de Espanha e pode ser importante para o futuro” (C.2.2.), “para viajar no futuro, saber a língua e ter mais cultura” (C.2.3. e C.2.4.), “viajar a espanha e a outros países” (C.2.4), “podemos precisar um dia no nosso trabalho” (C.1.3. e C.2.3.). É deveras interessante interpretar estas respostas, pois parece-nos claro que, mediante estas opiniões, os participantes consideram a língua muito útil para o futuro, reconhecendo o seu crescente potencial e a sua rápida expansão. Também é mencionada a sua futura utilidade no mercado de trabalho e na imigração, o que revela consciência do seu potencial económico e profissional. Aparece, também aqui, o fator culturas, estreitamente relacionado com língua, pois alguns destes alunos têm a noção de que é impossível dissociar estes dois conceitos por estarem intimamente interligados.

Não obstante, houve diversos participantes que revelaram as dificuldades que sentem ao aprender a língua, pois foram obtidas bastantes ocorrências de adjetivos como “rápida”, “confusa”, e “complicada”.

Quanto à importância e ao potencial (C.1.3.) que os inquiridos atribuem ao Espanhol, foram mencionados adjetivos tais como “muy importante”, “popular”, “rica”, demonstrando que reconhecem o valor e a expansão atual desta língua no contexto mundial atual.

3.2.2. Resultados da sessão de sensibilização: “*La diversidad lingüística del español*”

A fase número 3 do nosso projeto interventivo teve por base uma sessão de sensibilização por nós dinamizada, que permitiu a criação de um espaço e um momento de reflexão para que os participantes do estudo tivessem possibilidade de repensar os seus estereótipos iniciais sobre a língua espanhola e as suas variedades linguísticas.

Foi nosso objetivo principal, então, dar a conhecer aos alunos a realidade do Espanhol no mundo, bem como algumas características das suas variedades linguísticas e da cultura hispana envolvente. Já que foram detetados vários estereótipos relacionados com a centralidade da língua na Península e, sobre a norma europeia, foi nosso propósito assinalar as áreas do mundo hispânico. E também que fossem capazes de transformar alguns dos seus pontos de vista sobre as diferenças linguísticas que caracterizam o Espanhol, vendo essas disparidades como fatores de enriquecimento da própria língua e criando condições para a transformação de outros preconceitos relacionados com a correção linguística.

Foi explicado aos alunos, antes da projeção do sumário, que iria ser uma aula um pouco diferente do habitual, alertando, então para os temas e atividades descritos no sumário. Como foi referido anteriormente, os alunos mostraram, de imediato, uma grande receptividade, interesse e entusiasmo, um aluno, inclusive, questionou sobre os resultados obtidos através do questionário por eles realizado. Respondemos que esse não seria o tema central da nossa aula mas que poderíamos ir revelando alguns resultados no decurso da sessão.

Na atividade sobre a extensão territorial dos países hispânicos, perguntámos a todos os alunos o nome de um país e todos foram capazes de apontar um dos países. De imediato, começaram a preencher o crucigrama da ficha de atividades (anexo 8), facultada pela professora, com os nomes dos países antes mencionados. Ao mesmo tempo fomos questionando os alunos sobre outras questões do inquérito onde se constatarem desconhecimentos ou preconceitos e comprovámos que esses estereótipos não tinham mudado, daí que fomos elucidando e corrigindo com novas informações. Cabe

aqui destacar que a turma, na sua esmagadora maioria, revelou surpresa ao mencionarmos a *Guiné Equatorial* como um país cuja língua oficial é o Espanhol.

A atividade sobre gastronomia hispânica foi avaliada de forma bastante positiva, de forma oral por vários alunos, pois gerou-se um diálogo bastante enriquecedor sobre os pratos hispânico que já tinham provado e confeccionado. Muitos afirmaram ter comido “tortilla de patata”, “guacamole”, “paella” e “nachos”. Vários alunos apontaram o exemplo das diferenças em pratos típicos de Angola, do Brasil... Fazendo uma comparação entre as variedades espanholas e as portuguesas. A turma fez diversas questões sobre os ingredientes da sopa de letras, nomeadamente “frijoles” e “papas”. Ficaram muito surpreendidos aquando da explicação sobre o vocábulo “papas”, pois não imaginavam que pudesse significar “patatas”. Alguns alunos referiram já haver experimentado comida mexicana e explicaram, a título de exemplo, a receita de “guacamole” aos colegas.

Julgamos que os alunos consideraram a atividade sobre os ritmos e danças muito interessante pois, participaram em massa, inclusivamente uma menina salientou o facto de ter ficado com vontade de dançar estes ritmos tão diferentes do habitual. A seguir foi-lhes mostrada a maneira de dançar de cada um e notava-se um crescente entusiasmo, por parte dos alunos, em descobrir estas diferenças culturais. Tanto que eles mesmos iam participando e dizendo nomes de instrumentos como as maracas dos *mariachis*, as flautas da música *andina*, entre outros. Os trajes típicos também foram comentados por parte de um aluno que disse achar imensa piada aos trajes dos *mariachi* devido aos *sombreros*. A seguir falámos do *chullo* peruano, uma espécie de gorro de lã típico desta zona. Por fim comentámos o traje típico de dança na colômbia, o *sanjuanero*. A maioria dos participantes preferiram o *reggaeton* por ser um ritmo mais “mexido” e na dança gostaram muito do tango argentino, por ser difícil de aprender, “mostrar paixão” e ser “uma arte”.

Note-se que os alunos nutriram um gosto especial na atividade das personalidades do mundo hispânico, pois decidimos trazer algumas das suas bandas e músicas preferidas que constavam no questionário. E ficaram bastante impressionados com a maneira de falar de algumas das celebridades, como é o caso de *Jennifer López*, alguns apontaram o facto de nunca a terem ouvido falar em Espanhol e não imaginarem que tinha aquela pronúncia porto riquenha tão vincada.

A participação fez-se, igualmente, notar na atividade de descobrir as particularidades linguísticas caracterizadores das variedades latino-americanas. Foram apontando e sublinhando, proativamente, os casos onde aparecia o “vos sos”, o diminutivo “papito”, “recién hice...”, “acá y allá” y “ándale”. Ao mesmo tempo que iam surgindo, a professora ia explicando com mais exemplos de que se tratava, como se usava e onde, abordando de forma superficial uma das variedades da América Latina, o Espanhol *Rioplatense*. Os alunos mostraram-se recetivos a estas diferenças e consideraram engraçadas as pronúncias na rapidez e na entoação, pois uma aluna opinou quanto à pronúncia do México, dizendo que “parece que falam a cantar”.

A atividade sobre o vídeo “Proyecto de Lengua” foi muito interessante do ponto de vista dos alunos, pois observou-se que conseguiram apontar muitas das diferentes palavras enumeradas no vídeo para “pipocas”, por exemplo. Com este vídeo esperava-se que se gerasse um momento de reflexão sobre como as diferenças linguísticas podem enriquecer tanto uma língua e, ao mesmo tempo, um *input* para a realização da tarefa final.

Com a tarefa final pretendíamos averiguar a forma como os alunos avaliaram a aula, bem como se a sessão tinha surtido os resultados esperados. Distribuiu-se, para esse efeito, a ficha de atividades 2

(anexo 8) com uma tabela com aspetos avaliativos da aula e das aprendizagens realizadas. Juntamente apresentou-se-lhes uma imagem sobre hispano-falantes de diversas partes do globo que, embora se distanciem geograficamente, se aproximam linguisticamente através da língua espanhola. Explicou-se aos alunos que teriam de avaliar, individualmente, a aula e, de seguida, descrever a imagem. Foi-lhes dito, ainda, que poderiam redigir em português, se assim o entendessem, para que melhor pudessem expressar-se.

Ao analisar as respostas dos alunos na ficha de trabalho 2 (anexo 10), podemos constatar que os objetivos delimitados para esta sessão se cumpriram satisfatoriamente, já que todos os alunos a avaliaram entre o *Bien* e o *Muy bien* presentes na escala. Esta avaliação fazia referência aos seguintes itens: clareza e interesse da exposição e das atividades; compreensão dos materiais e conteúdos; aquisição de conhecimentos geográficos, linguísticos e culturais sobre o mundo hispânico e, por fim, a criação da ideia de que as diferenças são enriquecedoras de uma língua.

Quanto às opiniões pessoais, também foram todas muito positivas encontrando-se registos tais como: “Na minha opinião a aula foi muito produtiva pois acho que todos nós gostamos de conhecer mais um pouco sobre os países hispano-americanos (...)”; “Eu gostei muito da aula, porque é muito dinâmica e dá-nos a conhecer um pouco mais da cultura, gastronomia e outras coisas em relação a países hispano-falantes.”; “Foi boa porque ficámos a saber os vários tipos linguísticos que há na língua espanhola.”; “(...) aprendemos a diferenciar vários tipos de Espanhol, que para mim eram praticamente iguais, apenas uns mais rápidos que outros.”

Referindo-nos, agora, às descrições da imagem, podemos comprovar que, embora seja impreciso determinar que os alunos reconstruíram algumas das suas visões estereotipadas, podemos, claramente, afirmar que foi criado o espaço para que refletissem e ocorressem algumas mudanças nos seus pontos de vista. No entanto, acreditamos que tenha havido algumas transformações analisadas à luz dos seguintes registos: “En esta image para mi es una discusión entre dos países de diferentes continentes, per com la misma lengua, y ellos estan viendo las grandes diferencias, tanto escritas como habladas.”; “Há vários países que falam a língua espanhola espalhados pelo mundo mas todos falam de forma diferente com sotaques diferentes mas estão todos ligados de certa forma pois são todos hispanoablantes.”; “Com esta imagem posso dizer que mesmo que vários países estejam separados por um oceano não deixam de falar a mesma língua e partilhar a sua cultura, neste caso percebe-se que a América e uma parte da Europa se juntam a partir da sua língua.” Podemos, inclusivamente, salientar o facto de a professora cooperante, titular da disciplina, ter estado presente a observar a aula e, no final, ter opinado que a aula tinha sido muito interessante e que os materiais eram bastante enriquecedores. Face ao exposto, e à avaliação da sessão feita pelos alunos, julgamos ter mudado alguns estereótipos e aprofundado conhecimentos sobre a diversidade linguística e cultural do mundo hispânico.

3.2.3. Resultados da análise das variedades do Espanhol nos manuais

Após analisar ambos os manuais, Pasapalabra 7 e Pasapalabra 8, optámos por organizar, as categorias e as respetivas ocorrências referentes às variedades linguísticas do Espanhol detetadas, por temas, para garantir uma melhor organização dos dados e, consequentemente clareza na sua leitura e discussão. Veja-se, na tabela 6, a organização das ocorrências sobre a forma como surgem as variedades, nos manuais.

Variedades Linguísticas por categorias	Pasapalabra 7 (ocorrências em textos, exercícios, imagens...)	Pasapalabra 8 (ocorrências)
C1. Nacionalidades	<p>- Pág.22 Banda desenhada sobre as diferentes nacionalidades de alunos que iniciam estudos em escolas espanholas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Surge uma <i>chica de Argentina</i>. <p>- Pág. 24 Texto “De vuelta al cole” no qual aparecem como personagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Chica ecuatoriana</i>; • <i>Chico colombiano</i>. <p>- Pág. 25 Sugestões de análise do texto “De vuelta al cole”</p> <ul style="list-style-type: none"> • “<i>Introducir los países hispanohablantes y la importancia del español en el mundo.</i>” <p>- Pág. 27/28 Exercícios sobre nacionalidades e formações de género, no qual aparecem os seguintes exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>venezolano/venezolana</i>; • <i>argentina o uruguaya</i>; • <i>salvadoreño/salvadoreña</i> • <i>mexicano/mexicana</i> • <i>nicaragüense/nicaraguense</i> • <i>dominicana/dominicano</i> 	
C2. Pronúncia	<p>- Pág. 28 Audição de uma entrevista realizada à atriz cubana Ana de Armas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “<i>...soy de Santa Cruz del Norte, Cuba.</i>” 	
C3.Música, Personalidades e Televisão	<p>- Pág. 30 Ilustração do futebolista argentino Daniel Messi/ Exercício de redação/apresentação de várias personalidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>deporte/Argentina/1987</i> <p>- Pág. 55 Exercício de completar espaços numa música de uma novela mexicana “Belinda, Amigos por siempre” (inclua-se, aqui</p>	<p>- Pág.11 Exercício de preenchimento de espaços sobre uma canção da artista peruana Flavia Laos. (inclua-se, aqui, também a pronúncia)</p> <p>- Pág. 109 Exercício de preenchimento de frases sobre a apócope. Referência ao escritor colombiano Gabriel García Márquez</p>

	<p>também, a pronúncia)</p> <p>- Pág. 70 Referência à cantora mexicana-estado-unidense Jennifer Peña, onde se sugere a audição de uma canção desta.</p> <p>-Pág. 93 Referência à atriz e cantora estado-unidense, de ascendência mexicana, Selena Gómez. (informações nas abas do guia do professor) Ilustrações da mesma.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Cien años de soledad es la obra maestra de Gabriel García Márquez.</i>
C4.Léxico	<p>- Pág. 69 Ilustração de banda desenhada onde surge o vocábulo “allá”, utilizado em <i>Hispanoamerica</i>.</p>	
C5.Cultura/Geografia	<p>- Pág. 128 Atividade “Recuerdos de España”. Referência ao <i>sombrero mexicano</i>.</p>	<p>- Pág. 84/85 Informações com questões sobre “<i>Prendas com História</i>”. Textos informativos com referências a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>sombrero y poncho mexicanos;</i> • <i>el sombrero panamá de Ecuador;</i> • <i>el chullo de Perú;</i> • <i>la pollera de Panamá.</i> <p>Questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Cuál de las prendas te gusta más?</i> • <i>¿Cuál te pondrías en carnaval?</i> • <i>¿Cuál no te pondrías nunca?</i> <p>- Pág. 92 Texto “Mis peores vacaciones” onde se fazem referencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Fiestas en la Patagonia;</i> • <i>Buenos Aires;</i> • <i>La selva en México (San Cristóbal de las Casas);</i> <p>-Pág. 102 Informações relativas às “Mejores y peores ciudades para vivir”. Refere-se a seguinte cidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Managua/Nicarágua</i>

		<p>(ciudades mas baratas del mundo)</p> <p>- Pág. 117 Exercício de associação de fotografias com textos sobre o clima nas viagens. Surge a seguinte descrição:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>“La foto ha sido sacada en Panamá. Julio es la época de las lluvias y de las tormentas. Lluve muchísimo pero hace calor.”</i> <p>- Pág. 118 Texto “Viajando solo” onde aparece a referencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Rumbo a México.</i> <p>- Pág. 126 Exercício de completar frases com expressões temporais, onde surge o seguinte exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Después de ver las fotos de Carol, me entraron ganas de visitar Cuba.”</i> <p>- Final do manual – Existência de um mapa de Espanha e do Espanhol no mundo.</p>
--	--	---

Tabela 6: Ocorrências referentes às variedades linguísticas do Espanhol por categoria e manual

Ao analisar estas ocorrências deparámo-nos com uma abordagem bastante incipiente, pouco explorada e aprofundada sobre as variedades linguísticas do Espanhol. Constatamos que, de facto, encontrámos um maior número de ocorrências no manual P7, no entanto, consideramos que as abordagens não aportam o enriquecimento que se esperava. São incluídas as variedades mas de forma pouco sistematizada, existindo falta de explicações e contextualização aos fenómenos que surgem.

Referindo-nos à primeira categoria, inserimos aqui todas as ocorrências que se refiram a nacionalidades Latino-americanas ou de outros países hispano-falantes que não a Espanha. É necessário sublinhar que apenas encontrámos ocorrências desta categoria no P7. Existe uma ocorrência numa banda desenhada que retrata reportagens sobre as diferentes nacionalidades de alunos que vão estudar para escolas espanholas. São aqui referidas várias nacionalidades, sendo que a que aparece em primeiro lugar é uma espanhola (de Cáceres), seguida de um dinamarquês e, por último, uma argentina. Após a leitura da banda desenhada, aparecem uma série de exercícios sobre a forma como se apresentam as pessoas e perguntam o nome, idade e nacionalidade. Podemos constatar que a nacionalidade argentina aparece aqui de forma descontextualizada, deixando a total critério do professor as abordagens para a explicar. Numa tentativa de interpretar o facto de a cidade espanhola *Cáceres* surgir em primeiro lugar, vemos o prestígio que o manual atribui ao Espanhol europeu, o que pode ter um grande impacto nos

alunos e professores, influenciando fortemente a criação de estereótipos relacionados com a preferência de Espanha e a omissão dos outros países onde se fala Espanhol, uma vez que Espanha surge em primeiro lugar. É verdade que vemos aparecer, nesta banda desenhada, a nacionalidade argentina, no entanto cremos que surge de uma forma desenquadrada e, como já referimos, é necessário que o professor tenha a iniciativa de contextualizar e explicar essa ocorrência.

Posteriormente, surge um texto *“De vuelta al cole”* bastante conveniente para lançar uma abordagem sobre as variedades espanholas, já que permite refletir sobre a quantidade de etnias, culturas e nacionalidades que se podem encontrar numa escola/sala de aula, dando pistas sobre o tema da diversidade cultural, intimamente relacionado com o nosso tema central. Assim, surgem algumas personagens, um nigeriano, uma marroquina, um colombiano, uma equatoriana e um albanês. Seguem-se exercícios de interpretação e compreensão sobre o texto. Mencionamos a ocorrência que, julgamos ser, a que melhor ilustra o verdadeiro sentido de integrar as variedades na aula de ELE de forma pertinente e enriquecedora. Ao lado dos exercícios suprarreferidos, são sugeridas estratégias de análise do mesmo texto (*De vuelta al cole*). Na aba relativa às sugestões (*“sugerencias”*), para o professor, está previsto: *A partir del primer párrafo del texto se puede cuestionar a los alumnos el motivo por el que el chico colombiano y la chica ecuatoriana no tienen problemas con el idioma y, a partir de ahí Introducir los países hispanohablantes y la importancia del español en el mundo.* Aqui vemos espelhada uma oportunidade favorecedora para incluir o tratamento das variedades linguísticas espanholas na sala de aula, porém o papel do professor é, mais uma vez aqui, vital. O docente irá decidir abordar, ou não, esta questão, visto que se trata de uma sugestão para auxiliar e enriquecer a análise do texto. Uma vez que esta questão não faz parte dos conteúdos a lecionar, é possível que esta proposta de análise seja desconsiderada por diversas razões, por surgir à margem da página, ou em rodapé, acabando por perder a importância que deveria ter e outra das razões do professor, para descorar a análise proposta, pode estar relacionada com a falta de tempo para o cumprimento do programa.

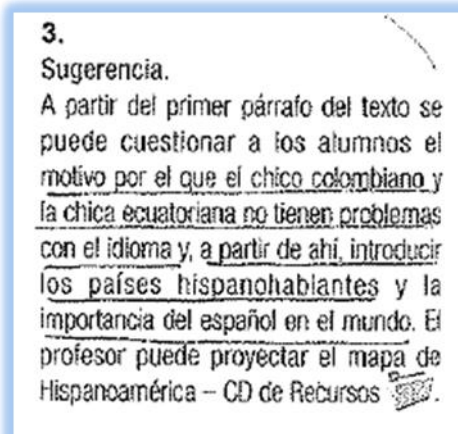
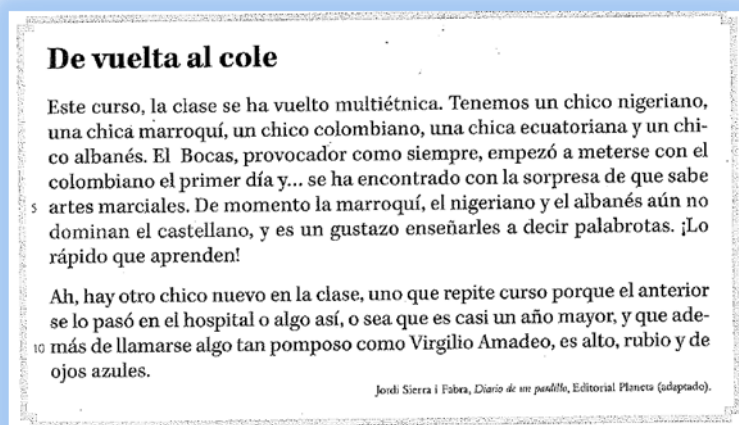


Figura 1: A diversidade linguística num texto do manual e na sugestão da sua análise (P7)

Ainda na categoria nacionalidades, a última ocorrência surge em exercícios de completar espaços sobre o género (feminino e masculino) das nacionalidades, desta forma são referidas as nacionalidades *venezolano/venezolana; argentina o uruguaya; salvadoreño/salvadoreña; mexicano/mexicana; nicaragüense/nicaraguense e dominicana/dominicano*. Verificamos, neste exercício, diversas nacionalidades passíveis de explorar na sala de aula, uma vez mais cabe ao docente contextualizá-las e abordar o Espanhol no mundo, as suas variedades linguísticas e os países hispano-falantes ou, pode simplesmente considerar a questão do género (masculino/feminino) como objetivo do exercício,

descurando a parte da diversidade linguística. Julgamos que a abordagem ideal seria a conjugação de ambas, por um lado a explicação da gramática e, por outro contextualizar as nacionalidades que surgem no panorama hispânico mundial.

Passando agora para a segunda categoria, pronúncia, verificamos que, apenas no P7, se verifica uma ocorrência num exercício áudio. Trata-se de uma entrevista a uma atriz cubana, Ana de Armas, onde notamos a presença de alguns traços peculiares na sua pronúncia como o *seseo* e a aspiração do –s. Apenas surge na entrevista uma referência à sua localidade, *Santa Cruz del Norte, Cuba* e, novamente, o professor é que toma a decisão sobre a forma de abordar as diferenças de pronúncia existentes, já que este exercício não vem acompanhado de nenhuma orientação metodológica, nem sequer uma sugestão de análise quanto à presença do Espanhol de Cuba neste exercício.

Quanto à categoria 3, música, personalidades e televisão, inserimos aqui todas as ocorrências que se relacionem com cantores, atores, celebridades, filmes e séries hispano-falantes. Neste sentido, vemos aparecer, no P7, nomes de personalidades como Messi (Argentina) sob forma de uma ilustração que lança o mote para um exercício de redação sobre várias personalidades, em que apenas é dita a sua profissão e nacionalidade. O preenchimento de espaços numa canção de uma novela mexicana “*Belinda, Amigos por siempre*”, no entanto nem sequer é mencionado o facto de se tratar de uma novela mexicana. Surge, mais adiante, uma referência à cantora mexicana-estado-unidense Jennifer Peña e sugere-se (nas sugestões para o professor) a audição de uma canção desta, sem ser mencionada a sua nacionalidade. Também é feita alusão à atriz e cantora estado-unidense, de ascendência mexicana, Selena Gómez, no entanto só encontramos ilustrações da atriz e informações sobre a sua nacionalidade nas abas do guia do professor.

No manual P8, relativamente à categoria 3 (música, personalidades e televisão) encontramos um exercício de preenchimento de espaços sobre uma canção da artista peruana Flavia Laos, no entanto não é mencionada qualquer orientação metodológica quanto à sua nacionalidade peruana. Podemos, também, incluir esta ocorrência na categoria pronúncia já que, se ouvirmos a canção, encontramos algumas diferenças quanto à pronúncia, sobretudo o *seseo* e a aspiração do –s. Não obstante, não existem quaisquer orientações de análise das canções/pronúncias presentes no manual, ficando esta tarefa inteiramente a cargo do professor, cabendo-lhe a ele a criação das próprias estratégias e decisões sobre a abordagem desse fenómeno linguístico.

4.2. Completa la canción con las palabras dadas.
Luego escúchala y verifica tus opciones.

PISTA 1

No trates de entenderme.
 No trates de cambiarme.
 No puedes descifrarme.
 No puedes controlarme. (*bis*)

A veces voy despacio,
 1 _____

No quiero ser un cuadro
 2 _____

¡Ah! ¡Ah! ¡Ah! Yo soy así, yo soy así.

Yo viajo con el viento
 3 _____

Yo tengo mis defectos
 4 _____

¡Ah! ¡Ah! ¡Ah! Yo soy así, yo soy así.

Y es que cada día
 5 _____

hoy día en la tierra,
 6 _____

Solo voy buscando
 7 _____

y para que me entiendan,

• yo canto mis canciones.
 • como la *Mona Lisa*...
 • buenas vibraciones
 • parece una aventura,
 • a veces voy deprisa.
 • mañana en las alturas.
 • como la torre de Pisa.
 • y a veces con la brisa.

8 _____

One, two, three, four.

No trates de entenderme.
 No trates de cambiarme.
 Tengo mis defectos.
 Mira... yo soy así.
 No, no, no, no.
 No puedes descifrarme.
 No puedes controlarme.
 Siempre hago locuras,
baby, yo soy así.
 No, no, no, no.

"Yo soy así", La hora Warner, Flavia Laos.

Guía del Profesor

4.2.
 1. a veces voy deprisa.
 2. como la *Mona Lisa*...
 3. y a veces con la brisa.
 4. como la torre de Pisa.
 5. parece una aventura.
 6. mañana en las alturas.
 7. buenas vibraciones
 8. yo canto mis canciones.

Figura 2: A pronúncia em exercícios com canções tratados implicitamente (P8)

Existe ainda, dentro desta categoria, um exercício de preenchimento de frases sobre a apócope onde se faz alusão ao escritor colombiano Gabriel García Márquez, "*Cien años de soledad es la obra maestra de Gabriel García Márquez...*" sem estar exposto qualquer tipo de informação sobre a sua nacionalidade.

Quanto a abordagens léxicas, apenas existe uma ocorrência no P7, com referência a um dos vocábulos, representativos de advérbio de lugar, que se utiliza no Espanhol Peninsular, no entanto é muito frequente nas variedades latino-americanas, a utilização do "*allá*" e do "*acá*" em detrimento do "*allí*" e "*aquí*" europeu. Neste caso específico, esta palavra surge sem qualquer espécie de esclarecimento quanto ao seu uso ou à gramática.

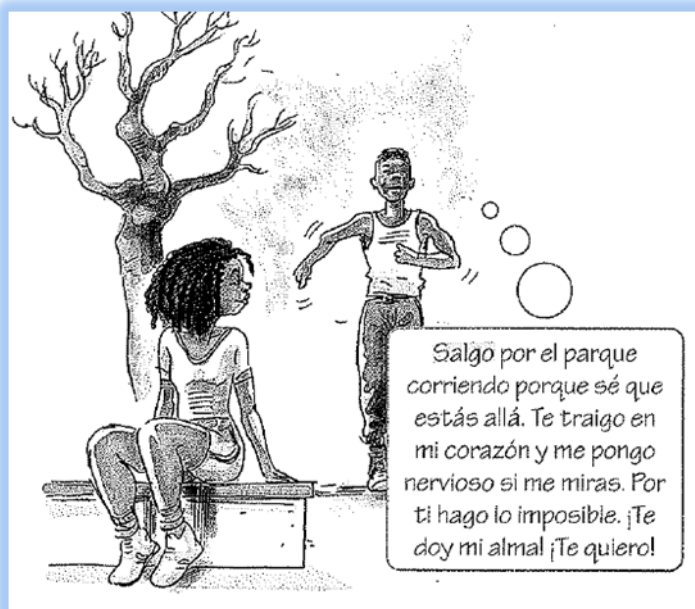


Figura 3: A banda desenhada e o léxico frequente em *Hispanoamerica* plasmado implicitamente (P7)

É de salientar que as variedades e, neste caso concreto, os países hispano-falantes são trabalhadas de forma implícita, também, em diversos exercícios, nomeadamente de preenchimento de espaços ou de estabelecer relações entre imagens e textos, no entanto não lhes é atribuída qualquer tipo de contextualização ou guia para a sua abordagem de forma mais aprofundada. Veja-se o seguinte exemplo no manual P8 que faz referência ao país Panamá:





2 ¿Puede el clima influir en la calidad de los viajes? ¿Por qué?

2.1. Observa las fotos y di qué texto se refiere a cada una de ellas.

Guía del Profesor

2.1.

a	b
c	d

a.

El tiempo está nuboso y con chubascos. Como hace mucho viento, el paraguas no sirve de nada.

b.

A pesar de que hay una ligera niebla, hace buen tiempo y hace calor. Es el tiempo ideal para jugar y pasear al aire libre.

c.

La foto es de una estación de esquí en Sierra Nevada. Aunque hace mucho frío, ellos se están divirtiendo mucho porque están jugando con la nieve.

d.

La foto ha sido sacada en Panamá. Julio es la época de las lluvias y de las tormen-tas. Lluve muchísimo pero hace calor.

Figura 4: Abordagem de países latino-americanos em exercícios, tratados implicitamente (P8)

Quanto ao tema da cultura, apesar de ser abordado em ambos os manuais, embora no P7 de forma um pouco mais incipiente, podemos constatar que existem alguns conteúdos que podem passar mensagens algo estereotipadas não só aos alunos, como também aos docentes. No P8 vemos o nome de alguns países surgir em textos ou imagens, no entanto consideramos que, em geral, esse trabalho é feito de forma pouco sistemática e pouco rigorosa. Ainda assim, averiguámos que, quanto à categoria geografia/cultura, o P8 possui abordagens mais contextualizadas e com maior rigor que em P7, como podemos ver nos seguintes exemplos.

México

El sombrero

Hay diferentes tipos de sombreros mexicanos: el de cuatro picos, el jarocho, el yucateco o jipijapa, el costeño, el tejano... A este último también se le conoce como el sombrero de *cowboy*. Se dice que un buen jinete ha de poner primero su sombrero al caballo antes de montarlo. En la foto se ve a un mariachi que, tal y como muchos mexicanos, siempre luce su sombrero. Como ellos dicen: "Una mañanita sin sombrero no es mañanita, es maña-nada".



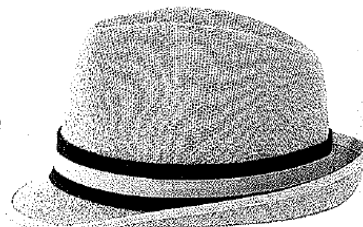
El poncho

No es exclusivo de México, sino que también es propio de toda América del Sur. Es una especie de abrigo formado por un trozo rectangular de tela pesada y gruesa, en cuyo centro se ha hecho un agujero para la cabeza. La tela se deja caer sobre el cuerpo, permitiendo el fácil movimiento de los brazos.

Ecuador

El panamá

Se conoce como sombrero panamá, de paja toquilla o jipijapa y aunque tiene el nombre de un país, la verdad es que proviene de Ecuador. Lo que pasa es que se pusieron de moda durante la construcción del Canal de Panamá, cuando millares de sombreros fueron importados de Ecuador para los trabajadores de la construcción.



Perú

El chullo

Hay más de 100 modelos de chullos, algunos de los cuales tienen una simbología propia que puede indicar, por ejemplo, si un joven es soltero o casado, si ocupa un cargo político, etc.



Figura 5: Curiosidades sobre a cultura de alguns países hispano-falantes (P8)

Como podemos observar, as informações fornecidas sobre a cultura destes países são pertinentes e acrescentam algo novo e diferente culturalmente, aos alunos. Estas informações poderão ser exploradas, de diversas maneiras, pelo professor, permitindo-lhe introduzir o tema das variedades linguísticas. No entanto, estas ilustrações vêm acompanhadas por umas questões que poderão criar alguns estereótipos por parte dos alunos, “¿Cuál de las prendas te gusta mas?; ¿Cuál te pondrías en carnaval?; Cuál no te pondrías nunca?” Ao pedir aos alunos que respondam a estas questões, o professor poderá possibilitar a criação de alguns preconceitos, já que a ideia é mostrar-lhes que as diferenças enriquecem as culturas e os povos e evitar originar pensamentos de superioridade ou inferioridade de determinada cultura.

Vejamos, de seguida, o exemplo de uma atividade semelhante no manual P7, cujo conteúdo cultural é, na nossa opinião, bastante redutor e passível de revelar alguns estereótipos sobre a variedade cultural mexicana. O facto de o exercício solicitar, aos alunos, adjetivos de agrado e desagrado como *bonitos/genuínos* ou *horribéis*, não nos parecem abordagens didaticamente enriquecedoras para o ensino-aprendizagem de línguas e de culturas, podendo suscitar visões estereotipadas sobre o Espanhol e as suas variedades.

Recuerdos de España

Con 60 millones de turistas al año, España es el segundo país del mundo que recibe más visitas de extranjeros. Durante sus vacaciones, muchos viajeros compran recuerdos del país. Algunos de estos recuerdos son genuinos y bonitos, pero otros son horribles.

¿Horrible o bonito? Lee los textos siguientes y calificalos.

Recuerdo: sombrero mexicano. i !

Categoría:

El sombrero mexicano se vende en muchas tiendas para turistas. Nadie sabe la razón ya que este objeto es mexicano; no español. Muchos turistas compran este sombrero y se lo ponen en la calle (¡qué risa!).




Figura 6: Abordagens sobre a cultura hispânica (P8)

Impedidos de fazer generalizações, com base numa análise tão reduzida, apenas nos é possível afirmar, com base no exposto, que a forma como são tratadas as variedades linguísticas nestes manuais é algo incipiente e redutor, podendo dar aso à criação de alguns estereótipos. Julgamos que o manual Pasapalabra 7, comparativamente ao 8, possui abordagens com maior rigor, para além disso contém informações mais contextualizadas, orientadas com algumas sugestões pertinentes, através das quais o docente se pode socorrer para tornar as aulas de Espanhol mais enriquecedoras, quanto ao tema da diversidade linguística deste idioma.

Segundo autores como Pontes (2009), os manuais escolares sobrevalorizam as normas do Espanhol peninsular e, portanto, as variedades latino-americanas são empurradas para um plano inferior. E quando surge alguma referência a outra variedade que não a castelhana, é trabalhada de forma reducionista e superficial, sob a forma de curiosidade ou em notas de rodapé.

Ao analisar o Programa de Espanhol do Ensino Básico¹², disponível na página *web* da Direção-Geral da Educação e do Ministério da Educação, percebemos que é tida em conta a necessidade de desenvolver uma consciência linguística e cultural sobre a realidade no mundo.

“...ao aprender uma língua, não se adquire exclusivamente um conjunto de signos mas, simultaneamente, os significados culturais que os signos comportam, i.e., o modo de interpretar a realidade (...) o entrar em contacto com outras culturas, quer através da língua, quer de uma abordagem intercultural, favorece o respeito por outras formas de pensar e atuar e proporciona a construção de uma visão mais ampla e rica da realidade.” (Programa de Espanhol do 3.º Ciclo, 2005, p.5)

Podemos constatar que o Programa aponta a diversidade linguística como um positivo fator de aprendizagem, uma vez que fomenta o *respeito* por tudo aquilo que é diferente e novo. O que, curiosamente, não se coaduna com a abordagem cultural do manual P7. Quando um aluno é confrontado com uma língua diferente da sua habitual, existe sempre a possibilidade de desencadear uma reação de rejeição, bem como a acentuação de estereótipos e/ou criação de outros. Assim, o Programa promove essa abertura ao desconhecido através de *abordagens interculturais* que, indubitavelmente, enriquecem a aula de línguas permitindo que o aluno aceite a diferença.

De entre o conjunto de *Finalidades* propostas no programa, destacamos aquela que corrobora o exposto anteriormente. Assim, um dos intentos propostos é *“...favorecer o desenvolvimentos da consciência de identidade linguística e cultural, através do confronto com a(s) língua(s) estrangeira(s) e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s).”* (Programa de Espanhol do 3.º Ciclo, 2005, p.7). Aqui vemos, embora de forma implícita, um *input* para o tratamento da diversidade linguística na sala de aula, incluindo as variedades linguísticas do Espanhol.

Nos *objetivos gerais*, propriamente ditos, vemos, novamente, num ponto, a restrição da língua ao continente europeu. *“...Conhecer a diversidade linguística de Espanha e valorizar a sua riqueza idiomática e cultural.”* (Programa de Espanhol do 3.º Ciclo, 2005, p.9). Não obstante, no objetivo seguinte, encontramos o incentivo ao ensino/aprendizagem das variedades linguísticas espanholas e da cultura hispana. *“Aprofundar o conhecimento da sua própria realidade sociocultural através do confronto com aspetos da cultura e da civilização dos povos de expressão espanhola.”* (Programa de Espanhol do 3.º Ciclo, 2005, p.9). No entanto, não existe no Programa nenhuma orientação destinada à escolha da variedade a lecionar, por parte do docente.

Quanto às propostas de conteúdos a lecionar, nos aspetos socioculturais encontramos a seguinte orientação: *“Aspetos sociais e culturais dos países onde se fala espanhol, próximos dos interesses e motivação dos alunos.”* (Programa de Espanhol do 3.º Ciclo, 2005, p.19). Portanto, o Programa fomenta, neste ponto, o ensino-aprendizagem da cultura hispânica nos países hispano-falantes tendo em conta os interesses dos alunos e a sua motivação para aprender variedades e culturas diferentes. No entanto, não vemos qualquer referência ou orientação para a abordagem de aspetos gramaticais, lexicais ou morfossintáticos característicos de outras variedades que não a castelhana. Portanto, podemos afirmar

¹² <http://www.dge.mec.pt/espanhol> consultado em 10 de Outubro de 2015

que cabe ao professor a decisão de ensinar outras variedades e a criação das formas adequadas para o fazer. O programa de Espanhol tem em consideração, de facto, o ensino/aprendizagem das variedades linguísticas espanholas, bem como da cultura hispânica inerente. No entanto, essa abordagem é transmitida de forma implícita, sem grandes linhas orientadoras e metodológicas para seguir. Pudemos constatar que estes manuais não oferecem qualquer explicação sobre fenómenos linguísticos e gramaticais como o *voseo*. Os textos (orais) existentes na variedade argentina e mexicana (entrevista a atrizes argentina e mexicana) não oferecem quaisquer explicações ou exercícios específicos que permitam dar conta das características de cada variedade e julgamos que as abordagens culturais expostas no P7 não seguem as linhas orientadoras do programa de Espanhol.

Após esta análise, podemos concluir que, em paralelo com a utilização do manual nas aulas de ELE, é necessária a articulação do trabalho do docente com os recursos à sua disposição, tendo que repensar a utilização excessiva dos manuais, conjugando-os com outros materiais didáticos e tendo em consideração as motivações e interesses dos alunos, num esforço para garantir o ensino/aprendizagem de forma plena, contínua e ativa. E tal como expõem as orientações metodológicas do programa de Espanhol para o 3.º Ciclo,

“ (...) cabe a cada professor, de acordo com as propostas do programa e, tendo em conta as necessidades dos alunos, os recursos disponíveis e a sua própria personalidade, adaptar as metodologias adequadas aos diferentes públicos” (ME, 1997, p.35)

Neste sentido, o objetivo deste trabalho passa por evitar a transmissão e o contacto com abordagens ambíguas que possam originar a formação de estereótipos. Assim, é necessário que o docente perspetive estratégias com vista à ampliação de horizontes linguísticos e culturais mais enriquecedores.

Considerações Finais

Principais conclusões

No início do nosso estudo elencámos os objetivos e as questões investigativas que guiaram este projeto de intervenção. Julgamos ter atingido, dentro do possível, os objetivos centrais, esboçados inicialmente. Neste sentido, a nível investigativo, pretendíamos identificar e descrever conhecimentos e estereótipos de alunos portugueses sobre a língua espanhola e as suas variedades; refletir sobre os conhecimentos que os alunos têm sobre a realidade do Espanhol no mundo e analisar a presença/ausência das variedades linguísticas, nos manuais escolares adotados pela turma participante. E o objetivo a nível pedagógico-didático era aprofundar os conhecimentos dos alunos sobre a diversidade linguística do Espanhol, promovendo a valorização da diversidade linguística do Espanhol através de uma sessão de sensibilização. Quanto às questões (Que conhecimentos têm os alunos sobre o Espanhol e a *Hispanidade* no mundo? O Ensino do Espanhol em Portugal contempla as suas variedades linguísticas ou apenas é ensinada a norma Peninsular, nos manuais escolares adotados pela turma participante?), pensamos ter dado respostas no decurso da explanação do nosso projeto.

Na primeira parte do nosso estudo foi desenvolvido o quadro teórico que serviu de base para a composição desta segunda parte, o estudo empírico, e todos os passos pelos quais passámos para chegar às conclusões. Assim, abordámos qual a dimensão atual do Espanhol e das suas variedades no mundo, direcionando-nos para o seu ensino e apresentando uma reflexão sobre a questão das normas linguísticas. Debruçámo-nos, também, sobre a questão dos estereótipos, definimos o conceito e tentámos estabelecer uma relação com o ensino/aprendizagem de ELE, canalizado para as suas variedades linguísticas.

Na segunda parte traçámos o perfil do nosso projeto de intervenção, optámos por uma metodologia de carácter qualitativo e concebemos os instrumentos para a recolha de dados que nos permitiram dar resposta às questões de investigação acima mencionadas.

Verificámos, através dos dados recolhidos no inquérito por questionário, que os alunos possuíam visões estereotipadas sobre o Espanhol e as suas variedades. No entanto, mediante a sessão de sensibilização para a valorização da diversidade linguística espanhola, concluímos que foi criado, por um lado, um espaço de reflexão que permitisse a reconstrução de estereótipos e, por outro, um espaço de diálogo e debate coletivo sobre como as diferenças da língua poderiam enriquecê-la. Para garantir que, de facto, ocorre uma alteração de preconceitos é necessário que o professor desenvolva um trabalho contínuo e continuado ao longo das aulas de ELE.

Tendo em conta a análise realizada em torno de ambos os manuais escolares da turma, alvo do estudo, cabe sublinhar o facto de estes sobrevalorizarem, em certa medida, a norma peninsular, acabando por empurrar as restantes variedades para um segundo plano, cabendo ao professor contrariar esta tendência, procurando outras estratégias e técnicas variadas, repensando, inclusivamente, a própria prática educativa.

Limitações do estudo

Consideramos uma limitação do estudo o facto de termos analisado os estereótipos de, apenas, uma turma. Julgamos que teria sido interessante e enriquecedor analisar e descrever os estereótipos da outra turma de 8.º ano, bem como estabelecer comparações entre ambas as turmas.

Outra limitação centra-se nas curtas respostas dos alunos às questões abertas do questionário que, por exigirem mais dedicação e esforço, revelaram-se bastante incipientes. Neste sentido, este facto dificultou a análise e interpretação de algumas das respostas às questões abertas.

Por outro lado, os alunos não adquiriram conhecimentos sobre todas as variedades linguísticas existentes, nem sobre todas as características que as distinguem e que as aproximam, pois para isso seria necessário ampliar o espaço de tempo. Teríamos, também, de contar com o empenho, os interesses e as preferências dos alunos por outras variedades. Contudo, ao observar os trabalhos feitos pelos alunos, bem como a sua avaliação sobre a sessão de sensibilização, podemos concluir que os objetivos foram atingidos, na medida em que foram criadas as condições necessárias para a reconstrução de alguns estereótipos e julgamos, igualmente, ter fomentado o gosto pela língua espanhola e pela sua diversidade, junto dos alunos.

Perspetivas futuras a desenvolver

Após concluir este estudo teceremos alguns comentários finais que possam constituir um contributo para futuros estudos, permitindo, desta forma, repensar a prática pedagógica. Neste sentido, seria interessante aprofundar os temas tratados ou experimentar abordagens diferentes, uma vez que a elaboração deste trabalho nos suscitou interesse e curiosidade em saber mais sobre este tema.

Ao longo do nosso estudo considerámos fundamental identificar os estereótipos dos alunos, docentes e materiais didáticos, relativamente ao estudo da língua espanhola e das suas variedades. Assim, julgamos que esta problemática não se encontra concluída e continua a merecer novas investigações. Teria todo o interesse refletir sobre algumas atividades didáticas que possam colaborar para ultrapassar aquela mentalidade estereotipada. Permitindo, desta forma, levar os alunos a uma consciencialização da língua espanhola muito além da realidade europeia. Outro horizonte possível de investigação centra-se numa análise mais aprofundada sobre a elaboração de manuais escolares centrados na diversidade da língua espanhola. Na sequência destas problemáticas, poderia, também, investigar-se sobre a formação inicial de futuros docentes de língua espanhola. Teria todo o interesse que esta formação integrasse, de forma curricular, as variedades linguísticas do espanhol.

Referências Bibliográficas

- Adorno, T. W. & Horkheimer, M. (1985) *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. In B.P. Campos (Org.) (2001). *Formação profissional de professores no Ensino Superior*. Porto: INAFOP/Porto Editora, 21-30.
- Alarcão, I. (2001). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão. *Formação Reflexiva. Estratégias de Supervisão*. (171-179) Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., Roldão, M^a C. (2008). Supervisão. *Um contexto de desenvolvimento profissional*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alcaine, A., P. (2006). Variedades del español hablado en América: una aproximación educativa. In A. Alcaine. *Las lenguas españolas: un enfoque filológico*. (175-197) Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Alvar, M. (1996). *Manual de Dialectología Hispánica. El español de América*. Madrid: Editorial Ariel.
- Alvar, M. (2009). *Manual de Dialectología Hispánica- El español de España*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Amoêda, S., Martins, H. & Vasconcelos, C. (2008). Análise Científico-didática de manuais escolares: um estudo na temática da tectónica de placas. *Linhas*, Florianópolis, 9 (2), 76-94. Acedido junho 7, 2015, em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1366/1172>
- Ançã, M. H. & Macário, M. J. (Orgs.) (2015). A promoção da língua portuguesa e a educação linguística. Aveiro: UA Editora. Coleção "Cadernos do LEIP", Série "Temas", n.º 4.
- Ançã, M. H. (Coord), Macário, M. J., & Guzeva, T. (2013). Educação em Português: promoção e difusão da língua. (Documento não publicado). Universidade de Aveiro: Leip/CIDTFF.
- Barker, A., D. (2004). Introdução a O poder e a persistência dos estereótipos. In B. Anthony (Coord.). *O Poder e a Persistência dos Estereótipos*. (7-11) Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bermejo, V., L. (2010). *El uso de ustedes por vosotros en Andalucía Occidental*. Trabajo de fin de máster. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Lisboa: Porto Editora,.
- Calvet, L.-J. (2002). *Le Marché aux Langues. Les effets Linguistiques de la Mondialisation*. Paris: Plon.
- Calvet, A., Calvet, L.-J. (2012). *Baromètre Calvet des langues du monde*. Disponível em: <http://wikilf/culture.fr/barometre>. Acedido outubro 12, 2015, em: <http://wikilf.culture.fr/barometre2012/>
- Castro, F., Diaz, A. & Veja, J. (1999). *Construcción psicológica da la identidad regional: tópicos y estereótipos en el proceso de socialización el referente a Extremadura*. Badajoz: Gráfica Disputación Providencial de Badajoz.
- Cevallos, N. M. & Wingeyer, H. R. (1999). Análisis para una propuesta didáctica de aspetos lingüísticos del español de Hispanoamérica. (741-748) *Atas del X Congreso Internacional de ASELE*. Cádiz.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. Petrópolis: Editora Vozes.

- Cruz, M. D. F. (2015). *O lugar da Hispanoamérica no processo de ensino aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira no Ensino Secundário Português*. Relatório de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cubero, J. (2010). La diversidad lingüística en España. Acedido setembro 27, 2015, em: <http://www.elcastellano.org/artic/lenguas.html>
- Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. New York: Health and Company
- Delgado, J., L.; Alonso, J., A. & Jiménez, J, C. (2007). *Economía del español: una empresa multinacional*. Colección Fundación Telefónica. Barcelona e Madrid: Ariel y Fundación Telefónica.
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Web site Acedido junho 16, 2015, em: <http://www.priberam.pt/dlpo/metodologia>
- Fuente, S. (2012). *El español como recurso económico*. (Tese de Mestrado não publicada). Universidade de Jaén, Jaén.
- García, M., L. (2010). Español estándar, variedad lingüística y español transnacional: ¿la lengua materna es la lengua de la madre patria? *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*: Valencia, vol. 5, 89 – 108.
- Gil, J., E., G. (2000). Recorrido por la diversidad lingüística de las tierras de España. Acedido setembro 06, 2015 em: <http://www.ub.edu/filhis/culturele/gargallo.html>
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar: Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Fundación BBVA. (2010). Impulsar y renovar la tarea educativa: XXIV Premios Francisco Giner de los Ríos a la Mejora de la Calidad Educativa. Bilbao.
- Henriques, J. A. (2014). *O potencial (económico) da Língua Portuguesa: representações de alunos*. Relatório de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Henriques, J., A. & Santos, M., J. (2015). Português e Espanhol: Uma abordagem didática do potencial destas línguas. In Ançã, M. H. e Macário, M. J. (2015). A promoção da língua portuguesa e a educação lingüística. (pp. 67-89) Aveiro: UA Editora. Coleção "Cadernos do LEIP", Série "Temas", n.º 4.
- Herrero, M., A., A. (2008): Variedades del español y su enseñanza en el marco de la E/LE: el caso de Brasil. En José Alberto Miranda (coord.): *Lengua, cultura y literatura aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de E/LE*. (123-200) Recife, Edições Bagaço.
- Herrero, M., A., A. & Bürmann, María., G. (2013). Las variedades del español como parte de la competencia docente: Qué debemos saber y enseñar en ELE/L2 (167-183). *Atas del XIX Congreso de ASELE*, 2008.
- Instituto Cervantes (2006). *Enciclopedia del español en el mundo*, Instituto Cervantes-Plaza y Janés. Madrid.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*.

Instituto Cervantes (2013). *El español: una lengua viva*. Acedido janeiro 16, 2015, em http://eldiae.es/wp-content/uploads/2013/06/2013_espanol_lengua_viva.

Irala, V., B. (2004). A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço. *Linguagem & ensino*. v7. nº II, 99-120.

Kolosque, N. C. (2013) *O Ensino do Espanhol através de suas variantes*. Dissertação de mestrado. Brasil: Universidade Federal de Pelotas.

Kraviski, E. (2007). *Estereótipos culturais: o ensino de espanhol e o uso da variante argentina em sala de aula*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.

Lapesa, R., (1996). América y la unidad de la lengua española. *Revista de Occidente, El español moderno y contemporáneo*. Madrid: Editorial Crítica.

Lima, M., M., (1997). Considerações em torno do conceito de estereótipo: uma dupla abordagem. *Revista da Universidade de Aveiro: Letras*, n.14, 169-181.

Lima, L., M. & Silva, C., A., M. (2001). La habilidad lingüística comunicativa relacionada con los americanismos. In: *Hispanismo 2000, v1 Brasília*: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Associação Brasileira de Hispanistas.

Lobato, J., S. (1994). El español de América en *Atas del IC Congreso de ASELE*, 553-570. Acedido a janeiro 16, 2015, em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0553.pdf

Lope Blanch, J., M. (2001). La norma lingüística hispánica. Valladolid: II Congreso Internacional de la Lengua Española. Acedido dezembro 12, 2014, em: <http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/>

Ludke, M. & André, M., E., D., A. (1986) *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU. Ministério da Educação (1997). *Programa de Espanhol – 3º Ciclo*. Lisboa: DGDIC.

Ménendez Pidal, R. (1964) *El español de Canarias, Presente y futuro de la lengua española*, I, Madrid.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). El mundo estudia español. Acedido novembro, 19, 2014, em: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/el-mundo-estudia-espanol/estudiaespanol2012definitivo.pdf?documentId=0901e72b816512df>.

Moraes, R. (1999) Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, 7-32.

Moreno Fernández, F. (s.d.). La enseñanza del español como lengua extranjera. Acedido junho 18, 2015, em: http://cvc.cervantes.es/lengua/peso_lengua/moreno.html

Moreno Fernández, F.(2000). *Qué español enseñar*. Madrid: Arco Libros.

Neves, C., F., O. (2012). *Estereótipos sobre idosos: representação social em profissionais que trabalham com a terceira idade*. Relatório de mestrado. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

Pardal, L. & Lopes, E., S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

- Pérez, M., J., A. (2003). *Hispanoamérica y el español de américa en la enseñanza del español como segunda lengua entre alumnos ingleses*. Acedido dezembro 10, 2014, em: <http://www.mecd.gob.es/redele/biblioteca-virtual/2005/memoriamaestro/1-semester/anadon-p.html>.
- Pinto, C., F., C. & Silva, M., C. (2005). Problemas Relativos à diversidade lingüística e o ensino do espanhol. *Letras & Línguas*. v6. Nº11. Cascavel/Unioeste, 123-136.
- Pontes, V. (2009). *Abordagem das categorias verbais de tempo, aspeto e modalidade por livros didáticos de língua portuguesa e de língua espanhola: uma análise contrastiva*. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará.
- Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - *Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto, Edições ASA, 2001.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L., V. (1988). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Santos, M., J., S., S. (2014). *(Re)Conhecimento do espanhol: representações de alunos*. Relatório de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, T., S., M. (2012) *Quebrar estereótipos na aula de ELE, seguindo uma perspectiva intercultural*. Relatório de mestrado. Porto: Faculdade de letras da Universidade do Porto.
- Shin, S. & Kleiner, B., H. The psychological effects of working in a racially hostile environment. *Internacional journal of sociology and social policy*. London, UK, v7.
- Silva, B., R., C., V. & Castedo, T., M. (2008). Ensino do Espanhol no Brasil: o caso das Variedades Lingüísticas. *Holos*, Ano 24, v3.
- Silva, E., C., R. Que Español Enseñar? (s.d.). La Variación Léxica Del Español Como Lengua Extranjera. Acedido janeiro, 16, 2015, em: http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCL/projeto_todasasletras/inicie/ElaineCristinaRodriguesSilva.pdf
- Silva, C., A., M. & Lima, L., M. (2002) La competencia sociolingüística relacionada con los americanismos: análisis de manuales De E/Le.. In: CONGRESO BRASILENO DE HISPANISTAS, 2., 2002, San Pablo. Acedido julho 20, 2015 em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100015&lng=en&nrm=abn
- Simões, A. (1985). Estereótipos relacionados com os idosos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIX, 207-234.
- Troyano, M., & Asencio, J. (2007). *La industria de la enseñanza del español como lengua extranjera. Circunstancia*. Año V, 13. Acedido dezembro 10, 2014 em: <http://www.ortegaygasset.edu/fog/ver/259/circunstancia/ano-v---numero13---mayo2007/ensayos/la-industria-de-la-ensenanza-del-espanol-como-lengua-extranjera>.

Vasconcelos, M^a., H., B. (2012). *Estereótipos culturais em manuais escolares de ELE nível A2 do 3.º CEB*. Relatório de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Vilela, M. (2000) Estereótipo e estereótipos na língua portuguesa atual. *Revista Galega de Filoloxía*, nº 1, Corunha.

Yin, P. & Harris, M. (2002). Gender Stereotyping of Managers and the Self Concept of Business Students across their Undergraduate education. In *Women in Management Review*, 17, (8).

Anexos

Anexo 1 – Planificação do concurso sobre “El Día de la Hispanidad”

Atividade	Objetivos	Recursos	Destinatários/ Intervenientes	Dinamizadores responsáveis	Calendarização	Avaliação
Día de la Hispanidad	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular o contacto com a língua e a cultura hispânicas; • Divulgar a língua e a cultura hispanas à comunidade escolar; • Refletir sobre a efeméride. 	Cartolinas; Papel Crepe; Lona e PVC rígido; Papel; Pioneses; Fita cola; Tômbola.	Alunos de Espanhol LE II (3º ciclo e E. Secundário)	Professores de espanhol Núcleo de estágio de espanhol	De 10 a 15 de outubro	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse e participação; • Empenho demonstrado; • Relatório.

Anexo 2 – Notícia para o jornal da escola sobre a atividade “Día de la Hispanidad”

Día de la Hispanidad

El pasado día 12 de octubre se ha celebrado el día de la Hispanidad, de la Lengua y de la Raza. En el *Insti*, hemos señalado esta fecha con un concurso para todos los alumnos que estudian español como lengua extranjera. Esta competición empezó el lunes, día 13, y terminó el miércoles, día 15. El sorteo y los premios ocurrieron el viernes, día 17.

Han participado en el concurso los alumnos de español, pero todos los alumnos les *Insti* pudieron conocer esta celebración a través de la exposición en el muro del “polivalente”.

Hubo una gran participación y entusiasmo por parte de todos.

Premiados:

1^{er} premio – XXXXXXXX (8ºF)

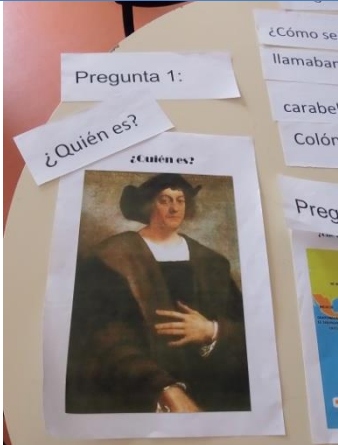
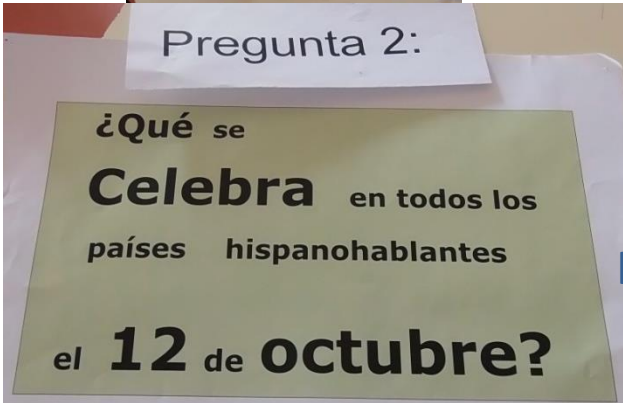
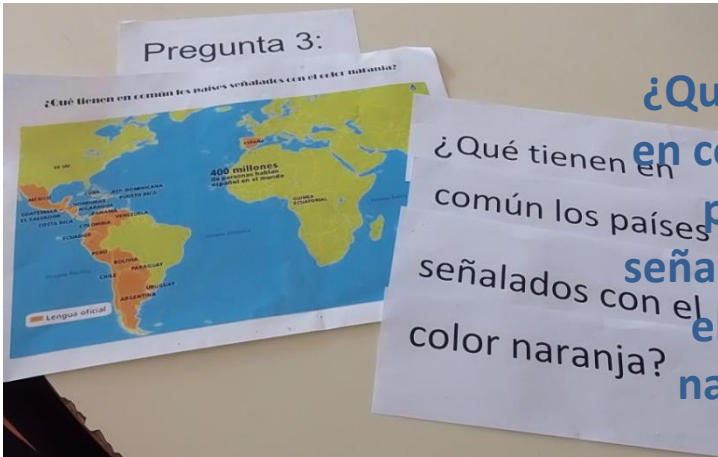
2º premio – XXXXXXXX (8ºF)

3º premio – XXXXXXXX (8ºF)



Día de la Hispanidad

Concurso para los alumnos de español

Preguntas	idea	descripción / transcripción
Pregunta 1:		Foto de Cristóbal Colón + ¿Quién es?
Pregunta 2:		¿Qué se celebra en todos los países hispanohablan tes el 12 de octubre?
Pregunta 3:		¿Qué tienen en común los países señalados con el color naranja?

**Pregunta
4:**

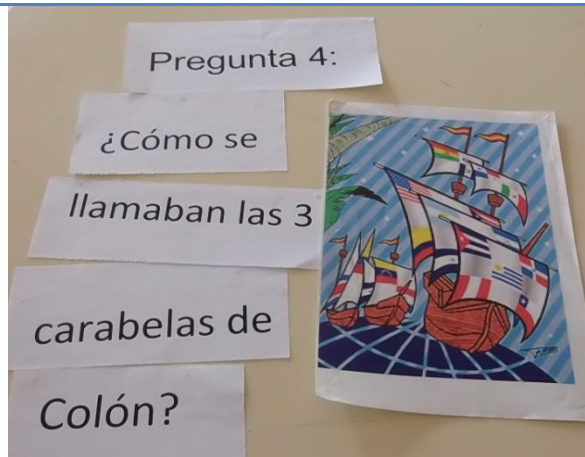


Foto de las 3
carabelas
+
**¿Cómo se
llamaban las 3
carabelas de
Colón?**

**Pregunta
5:**



¿Qué grita el
marinero
Rodrigo de
Triana cuando
avista tierra
después de dos
meses lejos de
casa?

**Pregunta
6:**



**Para poder
realizar su
sueño, ¿Colón
cuenta con el
apoyo de qué
reina española?**

Anexo 4 – Fotografia ilustrativa da exposição sobre o concurso do “Día de la Hispanidad”



Anexo 5 – Inquérito por questionário: Quais os conhecimentos e estereótipos iniciais dos alunos?

QUESTIONÁRIO

Este questionário insere-se num estudo realizado no Mestrado em Ensino de Português e Espanhol da Universidade de Aveiro e teve por base os trabalhos realizados por Ançã (2013), Marques (2012), Pinto (2005), adaptados por Santos (2014) na mesma instituição. Dirige-se aos alunos do 8.ºF de nível A2.1 de Espanhol numa escola secundária, pertencente a um agrupamento de escolas de Aveiro.

Pretende-se conhecer a visão dos alunos sobre a Hispanidad e a sua opinião acerca das variedades do Espanhol. Uma vez que o objetivo não é avaliar conhecimentos, solicita-se sinceridade nas respostas (individuais). Podes expressar-te em Espanhol ou em Português.

Agradeço, desde já, a tua colaboração.

I - Identificación

1. Sexo: ☐ Masculino ☐ Femenino

2. Edad: _____ años

II – Un mundo de Hispanidad

3. ¿Qué se entiende por Hispanidad?

- a) La totalidad de las comunidades autónomas de España
- b) Todos los países del continente americano que comparten la lengua española
- c) Todos los países que comparten la lengua española

4. ¿El español es la lengua oficial de cuántos países?

- a) 15
- b) 21
- c) 22
- d) Otro _____

5. Menciona cinco países del continente americano donde el español sea lengua oficial. _____, _____, _____ y _____.

6. Aproximadamente, ¿cuántas personas hablan español en el mundo?

- a) 250 millones
- b) 350 millones
- c) 450 millones
- d) Otro _____

7. ¿Qué lugar ocupa el español, entre las lenguas más habladas del mundo? _____

8. Además del español, hay otras lenguas que se hablan en los países hispanos.

8.1 ¿Qué otras lenguas se hablan en España? _____

8.2 ¿Y en los países hispanoamericanos? _____

9. ¿Cuál es el país hispanohablante con más población?

- a) España
- b) México
- c) Panamá
- d) Otro _____

III – Las variedades del Español en clase y en el mundo

10. ¿En cuál de los siguientes países se habla español con mayor corrección?

- a) Colombia
- b) España
- c) Venezuela
- d) En todos los anteriores
- e) En ninguno de los anteriores

11. ¿Qué variedad/variedades estás aprendiendo en la clase de Español?

12. ¿Los contenidos que estudias en clase te permiten tomar consciencia de la variedad que engloba el español?

☐ Sí ☐ No

12.1 ¿En qué tipo de contenidos se hace referencia a la realidad de Hispanoamérica?

13. ¿Sabes alguna palabra latinoamericana?

☐ Sí ☐ No

13.1 ¿Cuál/es? ¿Y de qué país/países? _____

14. ¿Qué es el voseo?

15. ¿Qué pronunciación te gusta más?

- a) Argentina
- b) Venezolana
- c) Española

d) Otra _____

15.1 ¿Porqué?

16. ¿Percibes es español de América y el español peninsular como dos cosas diferentes?

☐ Sí ☐ No

16.1 ¿Porqué?

17. Completa la siguiente frase: Para mí las variedades del español son _____

IV – Hispanidad e hispanohablantes

18. ¿Qué personalidades conoces en el mundo hispano?

País	Categorías		
	Literatura	Música	Política
España			

19. Si tuvieras que escoger cinco adjetivos para caracterizar la lengua española, ¿cuáles serían?

_____, _____, _____, _____ y _____.

20. Y a los hispanohablantes, ¿cómo les caracterizarías?

_____, _____, _____, _____ y _____.

21. Completa la siguiente frase: Para mí el español es _____

22. Completa la siguiente frase: Para mí el español sirve para _____

¡Muchas gracias por tu participación! 😊

CARACTERIZACIÓN DEL CONTEXTO

-LA CLASE-

La clase en la que estoy impartiendo clases de Español (nivel A2.1) se trata del 8º (F) y está compuesta por 25 alumnos, 18 son del sexo femenino y 7 del masculino, en este grupo solamente hay 3 alumnos que están repitiendo curso y la media de edades es de, aproximadamente, 13 años.

Esta clase se caracteriza por poseer un buen clima en el aula, los estudiantes se conocen bien unos a otros por lo tanto hay buenas relaciones entre compañeros. Este grupo no aparenta tener graves dificultades de aprendizaje ni de adquisición de conocimiento y tampoco existe, en él, ningún caso de necesidades educativas especiales (NEE). No es una clase problemática, sin embargo, algunos profesores se quejan de malos comportamientos, no respetan las normas del aula y a veces hacen demasiado ruido y alboroto.

ENCUADRE TEÓRICO

-BREVE FUNDAMENTACIÓN-

Esta intervención (Unidad 6: Vivir en comunidad) se destina al grupo 8ºF y se impartirá a lo largo de 2 clases de 45 minutos.

Ha sido diseñada para que, por medio de actividades significativas que motiven el debate, la discusión e interacción los alumnos puedan compartir diferentes opiniones, además de que se familiaricen con el tema del español alrededor del mundo; la cultura hispana y las variantes españolas. A la vez se reforzarán las varias destrezas comunicativas como la expresión oral y escrita, la comprensión auditiva y lectora.

Se integrarán contenidos sociolingüísticos/socioculturales en torno al tema de los países hispanohablantes y su geografía; las variedades lingüísticas en el mundo hispano y algunas de sus características como el voseo, el seseo, el yeísmo... Abordando así una competencia comunicativa más amplia y basada en el uso efectivo de la lengua en situaciones reales de comunicación, teniendo siempre en cuenta un intento constante en concienciar a los alumnos para la diversidad lingüística española que les permita reflexionar que las diferencias enriquecen a una lengua.

PLANIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

“Diversidad Lingüística del Español”

Profesora en prácticas: Tamara Sendin Almeida
Instituto Cooperante: Agrupamento de Escolas de Esgueira
Orientador(es) UA: Maria Helena Ançã y María Jesús Fuente
Orientadora Cooperante: Isabel Miranda
Clase: 8ºF



1. TÍTULO: Diversidad Lingüística del Español

2. DESTINATARIOS: alumnos portugueses de E/LE de nivel A2.1.

Lección número:	Fecha:	Duración:
	Jueves, diecinueve de Marzo de 2014	90'
Sumario:	<ul style="list-style-type: none">• Sesión de concienciación para “La Diversidad Lingüística del Español”;• Países hispanohablantes y su geografía;• Curiosidades sobre la cultura hispana alrededor del mundo;• Variedades lingüísticas en el mundo hispano y algunas de sus características;• Ejercicios de comprensión sobre los temas.	

3. TIEMPO: una sesión de 90 minutos.

4. OBJETIVOS DIDÁCTICOS:

- Sumergirse en la realidad del español y sus variantes lingüísticas alrededor del mundo mundo;
- Comprender el sentido de que las diferencias enriquecen una lengua y aproximan a sus hablantes;
- Fomentar, mejorar y ayudar a motivar a los alumnos para la práctica de la expresión y comprensión lectora, oral y escrita, en clase de E/LE;
- Potenciar la interacción oral y la capacidad de argumentar y criticar los diferentes textos (Formular preguntas, expresar acuerdo o desacuerdo, exponer argumentos, interpretar enunciados orales/escritos, manifestar interpretaciones, expresar/intercambiar opiniones, puntos de vista, transmitir información, experiencias, gustos y preferencias a un compañero, etc.);
- Familiarizarse con textos de diferente tipología, imágenes y videos utilizando el registro lingüístico adecuado para cada tipología trabajada, en este caso el coloquial;
- Adquirir, ampliar, reforzar o ativar un repertorio léxico y un vocabulario que el alumno tal vez desconoce.

5. CONTENIDOS:

Sociolingüísticos

♦ Contenidos socioculturales

- La Diversidad Lingüística del Español;

Lingüísticos:

♦ Contenidos gramaticales:

- El seseo;
- El voseo;
- El yeísmo.

-

♦ Vocabulario o Léxico:

- Palabras que poseen diferentes significados en diferentes países hispanohablantes;
- Uso del diminutivo;
- Palabras como “recién”; “allá”; “acá”; “ándale”.

♦ Expresión oral:

- Discusión de ideas individuales y/o en grupo para reforzar el vocabulario, a través de preguntas, descripción de imágenes y videos.
- Compartir experiencias, hábitos y comportamientos con los demás.

6. DESTREZAS O COMPETENCIAS/SUBCOMPETENCIAS:

- Expresión oral, comprensión visual auditiva y lectora, expresión escrita y lectora.

7. DESARROLLO DE LA CLASE:

- Actividad 1 Proyección del sumario y presentación del tema.

Se empieza la clase proyectando el sumario con las actividades previstas y luego se contextualiza la introducción al tema preguntándoles, a los alumnos de qué creen que se va a hablar en la clase. Se les dice también que la profesora aclarará las dudas que hubo en las encuestas. (5m)

-Actividad 2 ¿Qué países tienen el español como lengua oficial?

Luego se lanzará el tema de los diferentes países hispanohablante proyectando fotos sobre los mapas y preguntando a los alumnos de que país se trata (escuchan un audio primero con el nombre de los países para que vayan registrando esas informaciones en los cuadernos). Se dejan unos minutos para que escriban los países y luego alguien saldrá a la pizarra a corregirlo. Posteriormente se harán una serie de preguntas sobre el lugar del español entre las lenguas más habladas, el número de habitantes, generando un momento de reflexión e interacción en la clase. (10m)

-Actividad 3 Un mundo de Gastronomía

Posteriormente la profesora hablará un poco sobre platos típicos alrededor del mundo hispano y harán algunos ejercicios sobre los platos típicos de algunas ciudades como México, Perú y España para que se den cuenta de las diferencias y de los diferentes ingredientes y de las maneras como se dicen (papas/patatas por ejemplo). (5m)

-Actividad 4 ¡La misma lengua, ritmos distintos!

Después los alumnos tendrán que escuchar un montaje con diferentes ritmos y asociar cada uno con la ayuda de la profesora y posteriormente otro montaje de videos con las distintas formas de bailar de cada ritmo para que los niños reflexionen y observen la cantidad de diferencias que existen. (10m)

-Actividad 5 ¡Adivina quien es!

Luego se proyectarán fotos borrosas sobre personalidades del mundo hispano y los alumnos tendrán que ir adivinando de quién se trata, diciendo sus nombres y descubriendo sus nacionalidades. Después se proyectará un video muy corto sobre cada personalidad hablando para que vean y escuchen las diferencias de pronunciación. (10m)

-Actividad 6 El voseo, seseo, yeísmo...

Se presentarán viñetas de comics de Mafalda dónde se vea el uso del voseo, yeísmo e seseo, explicándoles a los alumnos qué es cada uno y como se utiliza. Después también se hará una breve explicación sobre algunas diferencias como el uso del diminutivo en hispanoamerica, el uso de palabras como “recién, acá, allá, ándale” ilustrando a la vez estos usos con pequeños videos de publicidades o dibujos animados. (15m)

-Actividad 7 La misma lengua, diferentes palabras, diferentes significados...

Se proyectará un video de un proyecto dónde varias personas de distintos países hispanohablantes se encuentran y empiezan a decir distintas palabras para nombrar a un objeto. Los chicos tendrán que rellenar los espacios correspondientes a la transcripción del video y luego fijarse en las distintas palabras que se dicen para nombrar las cosas. (10m)

-Actividad 8 Describe la imagen...

Como tarea final los alumnos tendrán que describir una imagen sobre la unión de los países hispanohablantes por la lengua y evaluar la clase.

8. DINÁMICA:

- Trabajo individual e interacción en gran grupo.

9. RECURSOS O MATERIAL NECESARIO:

- Ficha con actividades;
- Ordenador;
- Proyector (Data Show);
- Pizarra;
- Rotuladores.

10. PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN –AUTOEVALUACIÓN:

- Observación directa del desarrollo de las actividades propuestas, de la tarea final y del interés y motivación de los alumnos.

Materiales y Fuentes Bibliográficas

- Los ejercicios han sido diseñados por la docente;
- Manual adotado por la escuela: PasaPalabra (Porto Editora) 8º ano;
- Diccionario de la Real Academia Española;
- Imágenes a través de Google;
- Músicas y videos de los ritmos y bailes: montajes hechos por la profesora;
- Mafalda viñetas: <http://www.taringa.net/post/imagenes/17905908/Las-35-mejores-vinetas-de-Mafalda-de-satira-politica.html>
- Video Proyecto de lengua/diferencias lingüísticas del español:
<https://www.youtube.com/watch?v=Mv4j6NzIDmg>
- Video speedy González (arriba andale andale): <https://www.youtube.com/watch?v=DDZBzvTDhGU>
- Video publicidad mantecol (papa noel argentino):
<https://www.youtube.com/watch?v=6O5oRQBBw1Q>

Anexo 7 – Ficha de atividades 1 da sessão de sensibilização

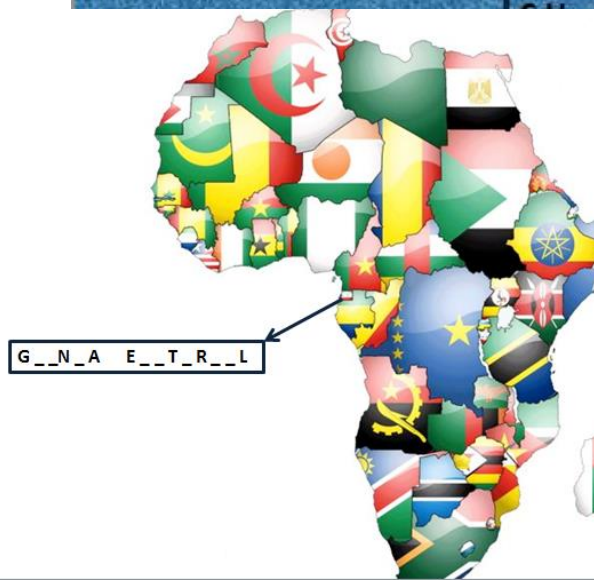
Ficha de Atividades 1

1. El español es la lengua oficial de cuántos países? Escucha los nombres de los países y escríbelos aquí abajo.



- | | | |
|----------|-----------|-----------|
| 1. _____ | 8. _____ | 15. _____ |
| 2. _____ | 9. _____ | 16. _____ |
| 3. _____ | 10. _____ | 17. _____ |
| 4. _____ | 11. _____ | 18. _____ |
| 5. _____ | 12. _____ | 19. _____ |
| 6. _____ | 13. _____ | 20. _____ |
| 7. _____ | 14. _____ | 21. _____ |

2. Ahora escribe los nombres en los mapas siguientes.



3. ¡Un mundo de gastronomía! Relaciona los platos típicos de 3 países hispanohablantes con sus nombres.



Burritos

Tortilla de patata
Guacamole

Cocido
Paella

Ceviche
Tacos

Arroz verde



© Can Stock Photo - csp4670662



¿Qué se come en México?

1. _____
2. _____
3. _____

¿Qué se come en Perú?

1. _____
2. _____
3. _____



¿Qué se come en España?

1. _____
2. _____
3. _____

4. Ahora busca 8 ingredientes necesarios para hacer esos platos en la sopa de letras.

A	I	K	M	Q	L	M	Ñ	N	S	A	W	X	C	O	G	H	J	K	F
G	B	Ñ	R	M	C	A	R	N	E	P	I	C	A	D	A	Ñ	O	D	R
U	H	P	B	A	O	Q	Q	W	E	U	U	M	R	Y	U	Q	I	C	I
A	G	A	A	R	Ñ	S	A	L	S	A	P	I	C	A	N	T	E	E	J
C	M	P	A	P	W	T	U	L	Ñ	C	A	A	W	S	E	B	Ñ	S	O
A	E	A	V	S	A	X	C	V	J	A	L	A	P	E	Ñ	O	S	B	L
T	Z	S	R	C	M	S	M	A	R	I	S	C	O	S	Z	U	F	G	E
E	X	Ñ	A	N	I	R	A	H	E	D	A	L	L	I	T	R	O	T	S

Tortilla de harina	carne picada	salsa picante
Frijoles	marisco	aguacate
		jalapeños
		papas

4. Vas a escuchar distintos ritmos del mundo hispano, haz la correspondencia.

Ritmo 1	Tango de Argentina
Ritmo 2	Música Andina de Perú
Ritmo 3	Bachata de República Dominicana
Ritmo 4	Cumbia Colombiana
Ritmo 5	Reguetón de Puerto Rico
Ritmo 6	Paso doble de España
Ritmo 7	Rumba Cubana
Ritmo 8	Mariachi de México

5. ¡Adivina quién es! Vas a ver fotos borrosas de diferentes personalidades del mundo hispano, escribe sus nombres aquí abajo.

1. _____	6. _____
2. _____	7. _____
3. _____	8. _____
4. _____	9. _____
5. _____	10. _____

7. Relaciona los textos siguientes con la pronunciación/acento correspondiente.

1. "Hola ¿qué tal? Mi nombre es Pablo, tengo 25 años y estudio aquí en la autónoma de Madrid..."

Acento:

2. "Todas esas chicas de allá, bien sifrinas todas, pues son más estúpidas que ninguna, te lo puedo asegurar!" **Acento:**

3. "Si, ¿pero volviste a la mina? Estas reloca! Olvídate de ella, si vos te lo queréis pasar bien... Ya viste los videos de un tal Pablo Vlog de España? Están recopilados!" **Acento:**

4. "¡Es que para con eso yo no hablo cantando qué!" **Acento:**

5. ¿Qué tal parece cómo estás? Ya le estuve diciendo que no estuviera haciendo cosas extrañas con esa persona... Esa no es buena gente! " **Acento:**

8. Fíjate en algunas diferencias lingüísticas que hay en el mundo hispano.

Uso de tú, usted y vos

En las relaciones formales se usa "usted" tanto en Hispanoamérica como en España. En Colombia se habla más lento y más suave. Entre hombres, así sean hermanos, padre e hijo, amigos, se tratan por usted. Sin embargo, en las relaciones informales, en España se utiliza el "tú".

El español se distingue entre la "C", "Z", ya que los hispanoamericanos pronuncian siempre "s".

El uso del "vos" está generalizado en varios países hispanoamericanos como Argentina, Uruguay y Paraguay). Las formas verbales del presente usadas con "vos" en estos países son similares al infinitivo.

El argentino no utiliza la "s" al final de palabra y dicen la "ll" y la "y" como "sh". "Sho no sé si vos sos inteligente". Como por ejemplo:

VERBO	VOS
Hablar	hablás
Tener	tenés
Vivir	vivís
Ser	sos



9.

Rellena

los espacios en el texto del siguiente video que vas a ver/oír.

“Lo digas como lo _____. Hables como hables. Esto de la _____, esto de _____, ustedes entre _____ habláis y hablan. Es como el fútbol, importa el _____ pero importa más el juego. Porque a la larga es más lo que nos _____ que lo que nos _____. Nos _____, ¿a qué sí? ¿Y entonces? ...


















Un idioma, muchas _____. Es como un carro, no importa quién lo maneje o importa más llegar... Si tantas personas en el _____ hablamos _____ ¿vamos a buscar lo que nos _____ o a buscar las _____?

español	todos	une	mundo	diferencias	equipo
palabras entendernos	separa	comunicación	une	entendemos	digas

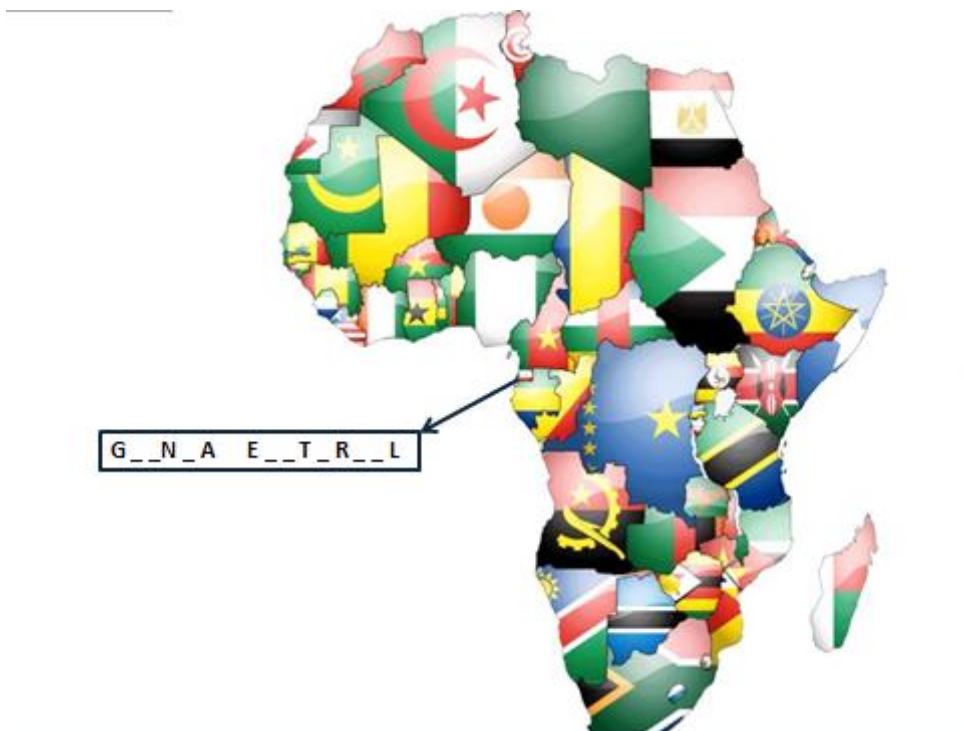
Anexo 8 – Apresentação PPT sobre a sessão de sensibilização

Lección número:	Fecha:	Duración:
	Jueves, cuatro de Junio de 2015	90'
Sumario:	<ul style="list-style-type: none">• Sesión de sensibilización para la diversidad lingüística del Español;• Países hispanohablantes;• Variedades lingüísticas en el mundo hispano y algunas de sus características;• Ejercicios de comprensión sobre los temas.	



¿El Español es la lengua oficial de cuántos países?  paísesl.oficial.wmv

- 1.MÉXICO
- 2.ESPAÑA
- 3.COLOMBIA
- 4.ARGENTINA
- 5.PERÚ
- 6.VENEZUELA
- 7.CHILE
- 8.ECUADOR
- 9.GUATEMALA
- 10.CUBA
- 11.REPÚBLICA DOMINICANA
- 12.BOLIVIA
- 13.HONDURAS
- 14.EL SALVADOR
- 15.PARAGUAY
- 16.NICARAGUA
- 17.COSTA RICA
- 18.URUGUAY
- 19.PANAMÁ
- 20.GUINEA ECUATORIAL
- 21.PUERTO RICO





1 lengua, diversidad gastronómica

¿Qué se come en España?

Cocido

Tortilla de patata

Paella

¿Qué se come en México?

Guacamole

Tacos

Burritos

¿Qué se come en Perú?

Arroz verde

Ceviche

Sopa de letras

A	I	K	M	Q	L	M	Ñ	N	S	A	W	X	C	O	G	H	J	K	F
G	B	Ñ	R	M	C	A	R	N	E	P	I	C	A	D	A	Ñ	O	D	R
U	H	P	B	A	O	Q	Q	W	E	U	U	M	R	Y	U	Q	I	C	I
A	G	A	A	R	Ñ	S	A	L	S	A	P	I	C	A	N	T	E	E	J
C	M	P	A	P	W	T	U	L	Ñ	C	A	A	W	S	E	B	Ñ	S	O
A	E	A	V	S	A	X	C	V	J	A	L	A	P	E	Ñ	O	S	B	L
T	Z	S	R	C	M	S	M	A	R	I	S	C	O	S	Z	U	F	G	E
E	X	Ñ	A	N	I	R	A	H	E	D	A	L	L	I	T	R	O	T	S

Tortillade harina
Frijoles

carne picada
marisco

aguacate

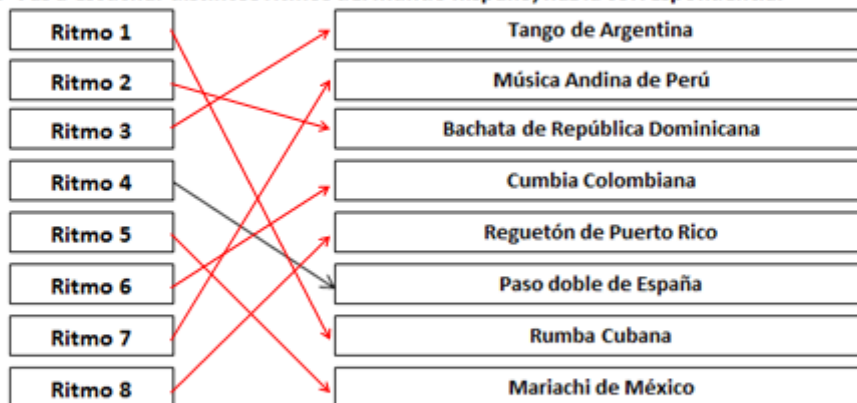
salsa picante
jalapeños

papas



La misma lengua, distintos ritmos

5. Vas a escuchar distintos ritmos del mundo hispano, haz la correspondencia.



Los bailes



1. _____



2. _____



3. _____



4. _____



5. _____



6. _____



7. _____



8. _____

¡Adivina quién es!



1. Shakira (cantante)
Colombia

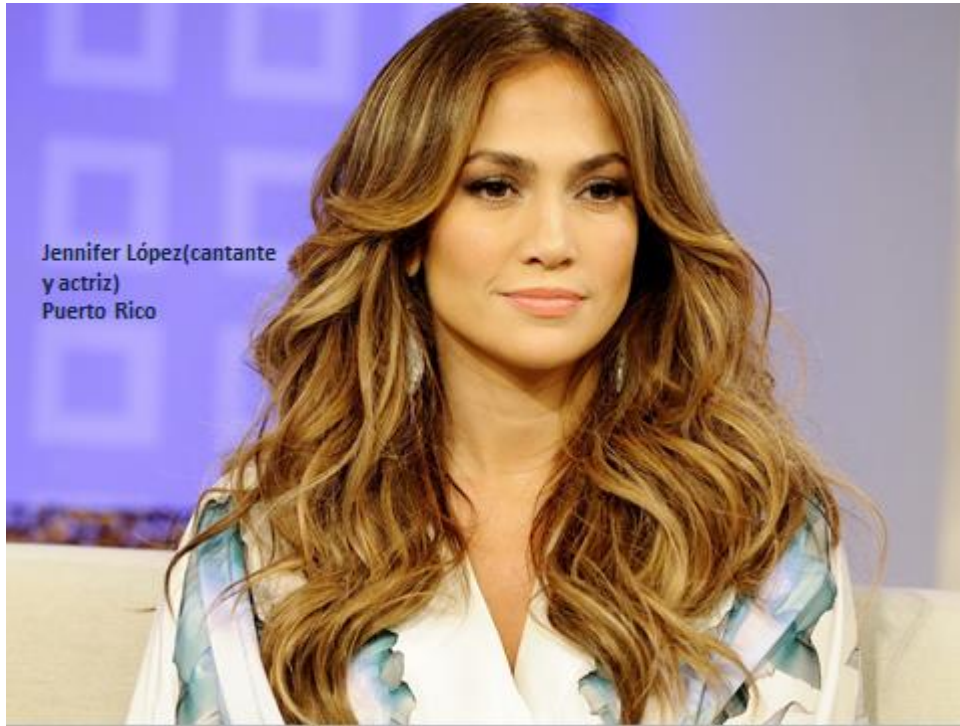




Juanes (cantante)
Colombia



Maná
(banda/cantantes)
México



Jennifer López (cantante
y actriz)
Puerto Rico



Martina Stoessel (cantante, actriz y modelo)
Argentina

Gabriel García Márquez (escritor, periodista y político)
Colombia



Fidel Castro (revolucionario, ministro y presidente)
Cuba



La misma lengua con diferencias lingüísticas

[Speedy Gonzalez.avi](#)
[Publicidad Mantecol - Papé Noel Argentino.avi](#)

Hola qué tal? Mi nombre es Pablo, tengo 25 años y estudio aquí en la autónoma de Madrid... **ESPAÑOL**

"Todas esas chicas de allá, bien siñinas todas pues son mas estúpidas que ninguna, te lo puedo asegurar! **VENEZOLANO**

"Si pero volviste a la mina? Estas re loca ! Olídate de ella, si vos te lo queréis pasar bien.. Ya viste los videos de un tal Pablo Vlog de España? Están recopados! **ARGENTINO**

"¡Es que para con eso yo no hablo cantando qué! **MÉXICANO**

"Qué tal parece como estás? Ya le estuve diciendo que no estuviera haciendo cosas extrañas con esa persona... Esa no es buena gente! **COLOMBIANO**

El voseo y el diminutivo



Uso de recién, allá, acá...

El seseo

El yeísmo

	Formación	Formas de "VOS"	Formas de "TÚ"
Presente de Indicativo	Se quita la -i- de la forma de vosotros. Se mantiene la acentuación: (vosotros) queréis > (vos) querés	¿Qué <i>querés</i> tomar?	¿Qué <i>quieres</i> tomar?
Imperativo Afirmativo	Se quita la -d- de la forma de vosotros. Se agrega el acento: (vosotros) llamad > (vos) llama	Llamá a Mafalda.	Llama a Mafalda.
Los demás tiempos	Se conjuga como TÚ.		

Uso de tú, usted y vos

En las relaciones formales se usa "usted" tanto en Hispanoamérica como en España. En Colombia se habla más lento y más suave. Entre hombres, así sean hermanos, padre e hijo, amigos, se tratan por usted. Sin embargo, en las relaciones informales, en España se utiliza el "tú".

El español se distingue entre la "C", "Z", ya que los hispanoamericanos pronuncian siempre "s".

El uso del "vos" está generalizado en varios países hispanoamericanos como Argentina, Uruguay y Paraguay). Las formas verbales del presente usadas con "vos" en estos países son similares al infinitivo.

El argentino no utiliza la "s" al final de palabra y dicen la "ll" y la "y" como "sh". "Sho no sé si vos sos inteligente". Como por ejemplo:

VERBO	VOS
Hablar	hablás
Tener	tenés
Vivir	vivís
Ser	sos

	Formación	Formas de "VOS"	Formas de "TÚ"
Presente de Indicativo	Se quita la -i- de la forma de vosotros. Se mantiene la acentuación (vosotros) queréis -> (vos) querís	¿Querés tomar?	¿Querés tomar?
Imperativo Afirmativo	Se quita la -d- de la forma de vosotros. Se agrega el acento (vosotros) ¡Bañad! -> (vos) ¡Bañá!	¡Llamá a Mafalda!	¡Llama a Mafalda!
Los demás tiempos	Se conjugan como TÚ.		



Léxico



MÉXICO

VENEZUELA

COLOMBIA

URUGUAY

CHILE

Niño

Chamo

Chino
O
Pelado

Guri
O
botija

Cabrito

VENEZUELA

CUBA

COLOMBIA

ARGENTINA

MÉXICO

Cotufas

Goyori

Crispetas

Anacuas

Palomitas
De
Maíz

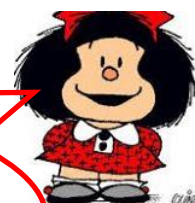




[proyecto.wmv](#)

- “Lo digas como lo _____. Hables como hables. Esto de la _____, esto de _____, ustedes entre _____ habláis y hablan. Es como el fútbol, importa el _____ pero importa más el juego. Porque a la larga es más lo que nos _____ que lo que nos _____. Nos _____, ¿a qué sí? ¿Y entonces? ...

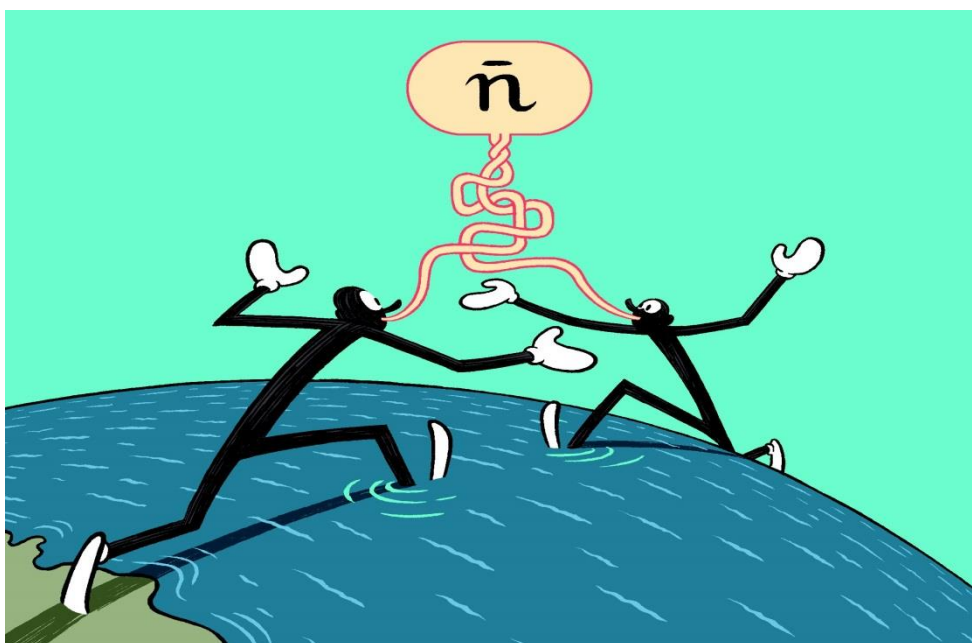
- Un idioma, muchas _____. Es como un carro, no importa quién lo maneje o importa más llegar... Si tantas personas en el _____ hablamos _____ ¿vamos a buscar lo que nos _____ o a buscar las _____?



1. ¿Cuál es tu opinión sobre la clase de hoy?

	Mal	Regular	Bien	Muy bien
2. Las atividades me han parecido claras e interesantes.				
3. He comprendido los materiales y contenidos.				
4. He adquirido conocimientos geográficos, lingüísticos y culturales sobre el mundo hispano.				
5. He aprendido que las diferencias enriquecen una lengua.				

6. Teniendo en cuenta lo que aprendiste/viste/oíste en la clase de hoy, ¿cómo describes esta imagen?



Reflexão sobre a sessão de sensibilização

Me parece que puedo evaluar la clase muy positivamente ya que los alumnos estuvieron muy interesados, participativos y expresaron bien sus puntos de vista generando la interacción y el debate a lo largo de la clase.

Me motivó el hecho de que la profesora cooperante me dijera que los materiales estaban muy bien hechos y seleccionados y que la clase fue muy interesante.

Al leer las descripciones de imagen de los alumnos sentí que los objetivos de esta sesión habían sido cumplidos porque pude comprobar que algunos estereotipos se habían transformado, por lo menos en lo que respecta a la corrección lingüística, creo que les quedó claro que no hay una variedad más correcta que otra.

Sé que es difícil determinar ese hecho con precisión pero mi objetivo principal era conseguir que reflexionaran sobre las diferencias enriquecedoras de una lengua y me parece que eso se les quedó en la mente.

Solamente construí las condiciones para que los alumnos reflexionaran y repensaran sus percepciones, sus estereotipos. Infelizmente no puedo asegurar con precisión que eso haya cambiado porque sólo si hay un trabajo continuado sobre ello se podrá determinar con un mayor rigor y exactitud y sin duda me parece que este trabajo debe ser continuado.

Ficha 2

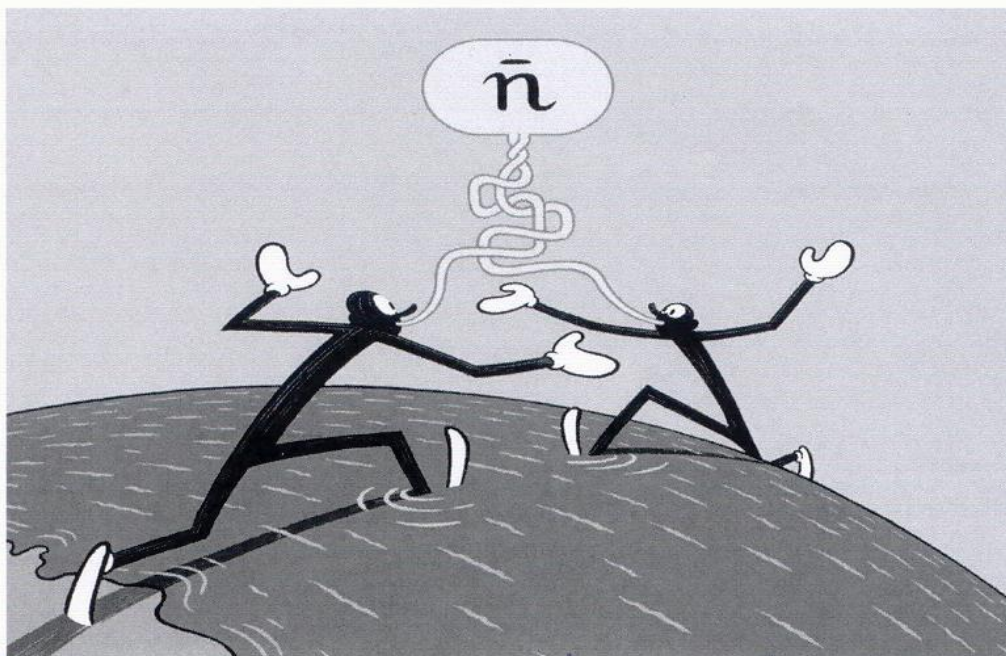


1. ¿Cuál es tu opinión sobre la clase de hoy?

A classe de hoje foi muito divertida, a professora explica bem.

	Mal	Regular	Bien	Muy bien
2. Las actividades me han parecido claras e interesantes.				X
3. He comprendido los materiales y contenidos.				X
4. He adquirido conocimientos geográficos, lingüísticos y culturales sobre el mundo hispano.			X	
5. He aprendido que las diferencias enriquecen una lengua.			X	

6. Teniendo en cuenta lo que aprendiste/viste/oíste en la clase de hoy, ¿cómo describes esta imagen?



Há vários países que falam a língua espanhola espalhados pelo mundo mas todos falam de forma diferente com sotaques diferentes mas estão todos ligados de certa forma pois são todos hispanocbntes.

Ficha 2

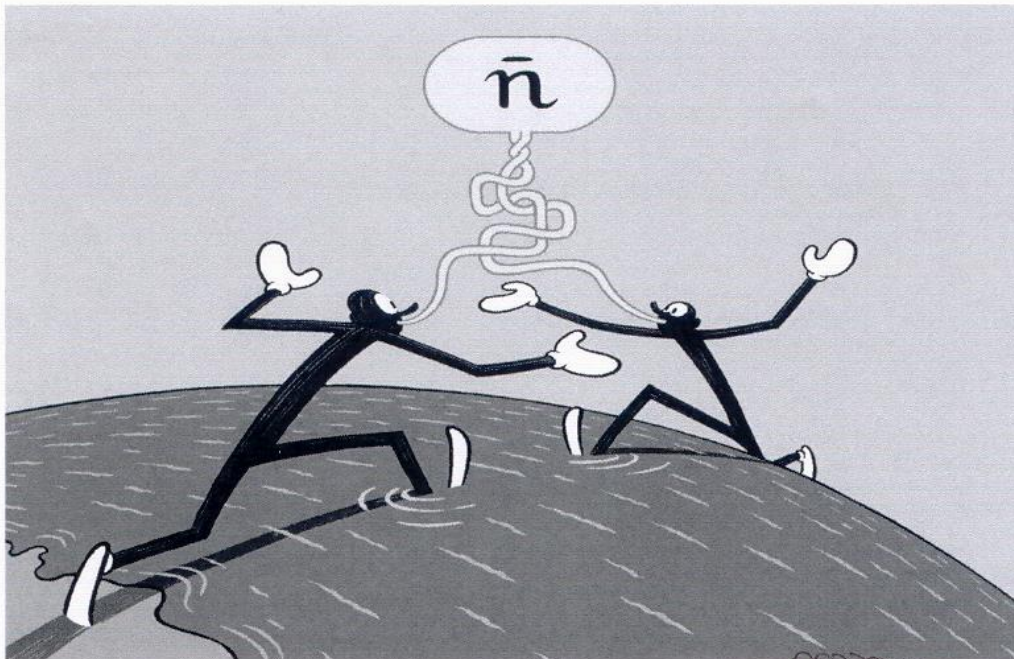


1. ¿Cuál es tu opinión sobre la clase de hoy?

Foi muito divertida e interessante,
nunca perdi o interesse, foi tudo
super bem explicado percebi
tudo.

	Mal	Regular	Bien	Muy bien
2. Las actividades me han parecido claras e interesantes.				X
3. He comprendido los materiales y contenidos.				X
4. He adquirido conocimientos geográficos, lingüísticos y culturales sobre el mundo hispano.				X
5. He aprendido que las diferencias enriquecen una lengua.				X

6. Teniendo en cuenta lo que aprendiste/viste/oíste en la clase de hoy, ¿cómo describes esta imagen?



pois quem
quem dizem que todas as ~~linguagens~~ ^{palavras} que
falamos espanhol mesmo sendo de cidades
diferentes e com pronúncias diferentes
querem dizer o mesmo.

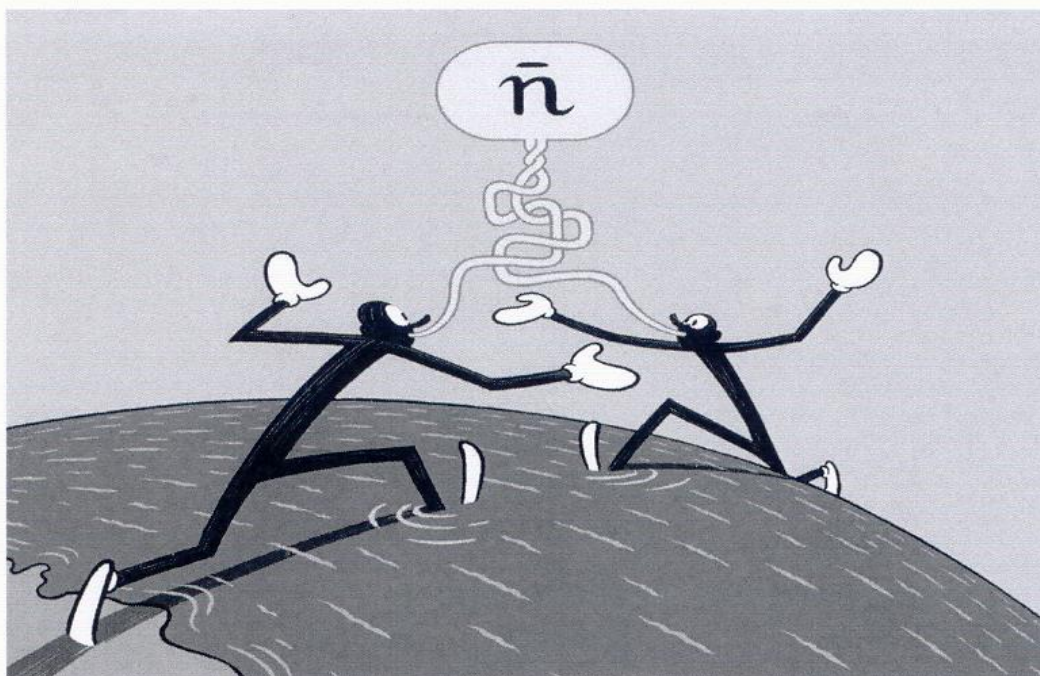


1. ¿Cuál es tu opinión sobre la clase de hoy?

Eu achei esta aula muito interessante e
produtiva. Acho que foi uma aula diferente e
posso dizer que acabei por aprender muitas
coisas novas.

	Mal	Regular	Bien	Muy bien
2. Las actividades me han parecido claras e interesantes.				X
3. He comprendido los materiales y contenidos.				X
4. He adquirido conocimientos geográficos, lingüísticos y culturales sobre el mundo hispano.			X	
5. He aprendido que las diferencias enriquecen una lengua.			X	

6. Teniendo en cuenta lo que aprendiste/viste/oíste en la clase de hoy, ¿cómo describes esta imagen?



Eu com esta imagem posso dizer que mesmo
sendo que vários países estejam separados por um
oceano não deixam de falar a mesma
língua e partilham a sua cultura, neste caso percebe-se
que a América e uma parte da Europa se juntam ao partilhar
da sua língua.

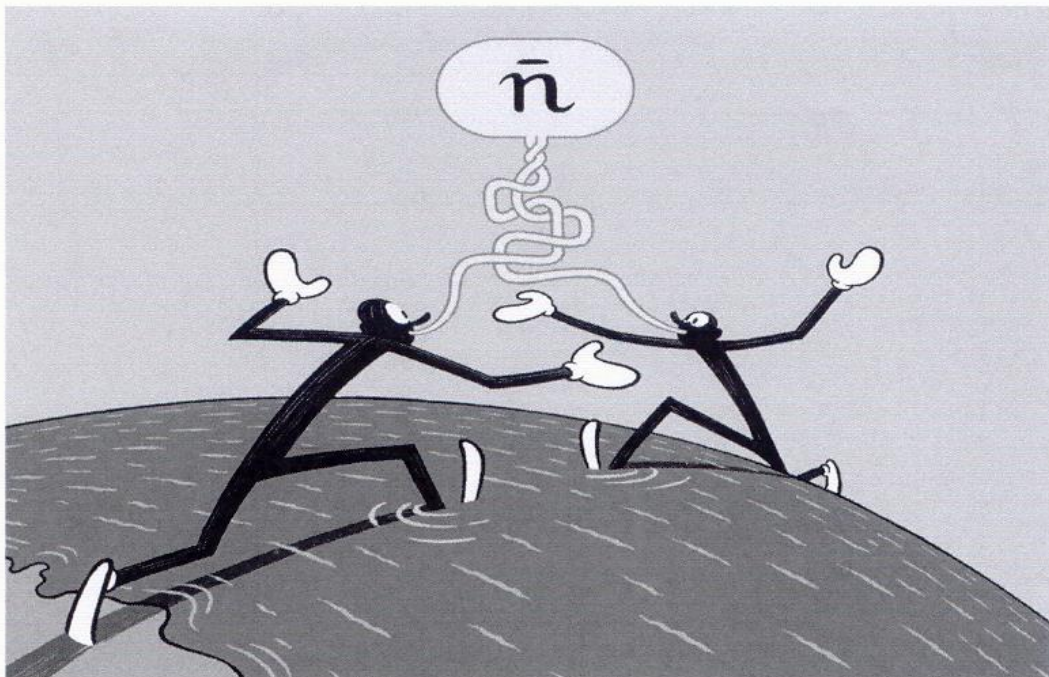


1. ¿Cuál es tu opinión sobre la clase de hoy?

Eu adorei esta aula pois estivemos
todas muito atentas e interessadas.
A professora é sempre muito
atenciosa e ajudando muito nas dúvidas.

	Mal	Regular	Bien	Muy bien
2. Las actividades me han parecido claras e interesantes.				X
3. He comprendido los materiales y contenidos.				X
4. He adquirido conocimientos geográficos, lingüísticos y culturales sobre el mundo hispano.				X
5. He aprendido que las diferencias enriquecen una lengua.				X

6. Teniendo en cuenta lo que aprendiste/viste/oíste en la clase de hoy, ¿cómo describes esta imagen?



Que duas pessoas de sitios diferentes falam
espanhol mas com pronuncias diferentes,
mas todas tem o mesmo sentido que é
comunicar.

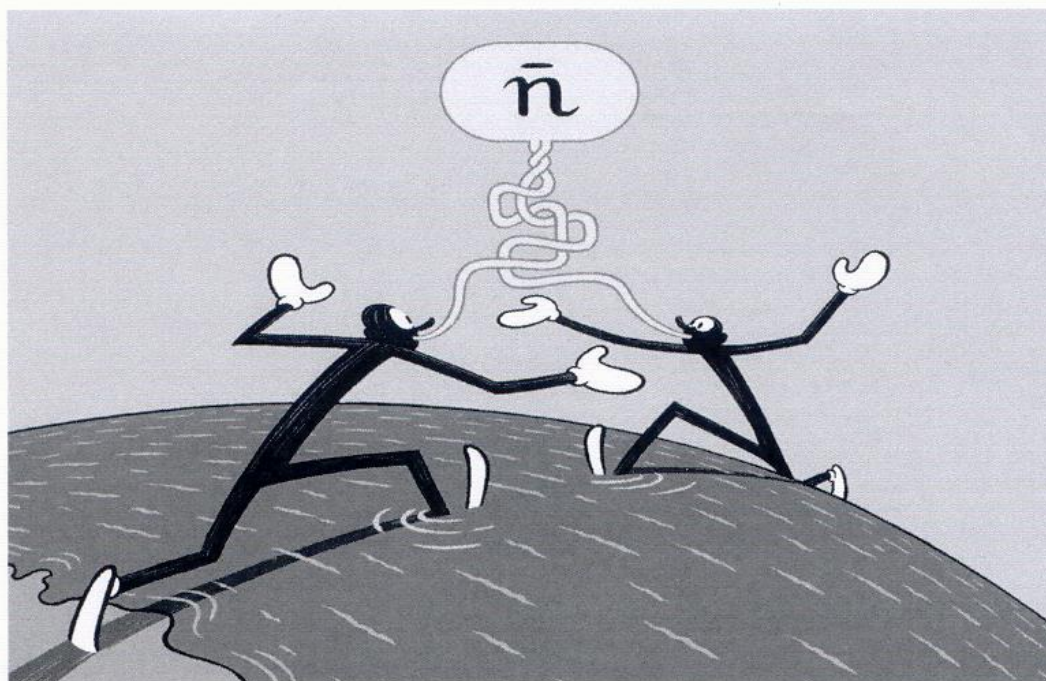


1. ¿Cuál es tu opinión sobre la clase de hoy?

Gostei muito, foi diferente e
divertida. Muito interativo e
devíamos ter mais aulas assim.

	Mal	Regular	Bien	Muy bien
2. Las actividades me han parecido claras e interesantes.				X
3. He comprendido los materiales y contenidos.				X
4. He adquirido conocimientos geográficos, lingüísticos y culturales sobre el mundo hispano.				X
5. He aprendido que las diferencias enriquecen una lengua.				X

6. Teniendo en cuenta lo que aprendiste/viste/oíste en la clase de hoy, ¿cómo describes esta imagen?



Esta imagem representa os varios países
que falam a mesma língua.

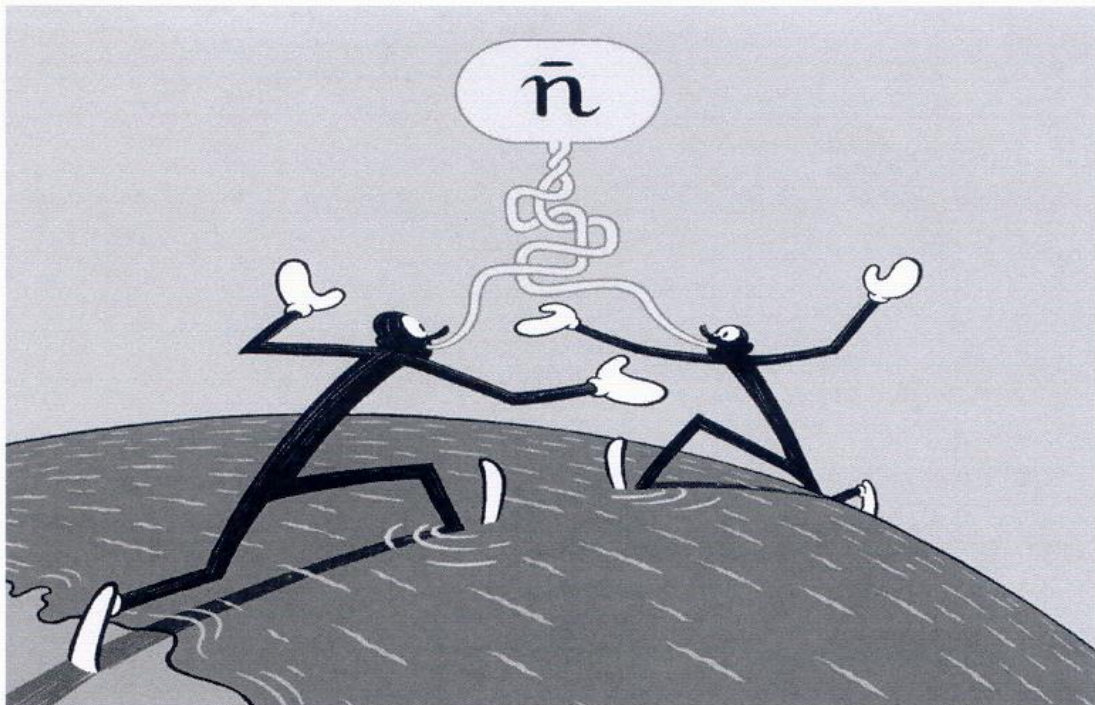


1. ¿Cuál es tu opinión sobre la clase de hoy?

Gostei muito, poderíamos fazer
mais aulas assim, com música
e fichas. ~~assim~~

	Mal	Regular	Bien	Muy bien
2. Las actividades me han parecido claras e interesantes.				X
3. He comprendido los materiales y contenidos.				X
4. He adquirido conocimientos geográficos, lingüísticos y culturales sobre el mundo hispano.				X
5. He aprendido que las diferencias enriquecen una lengua.				X

6. Teniendo en cuenta lo que aprendiste/viste/oíste en la clase de hoy, ¿cómo describes esta imagen?



Esta imagem representa a língua espanhola
em vários países diferentes.

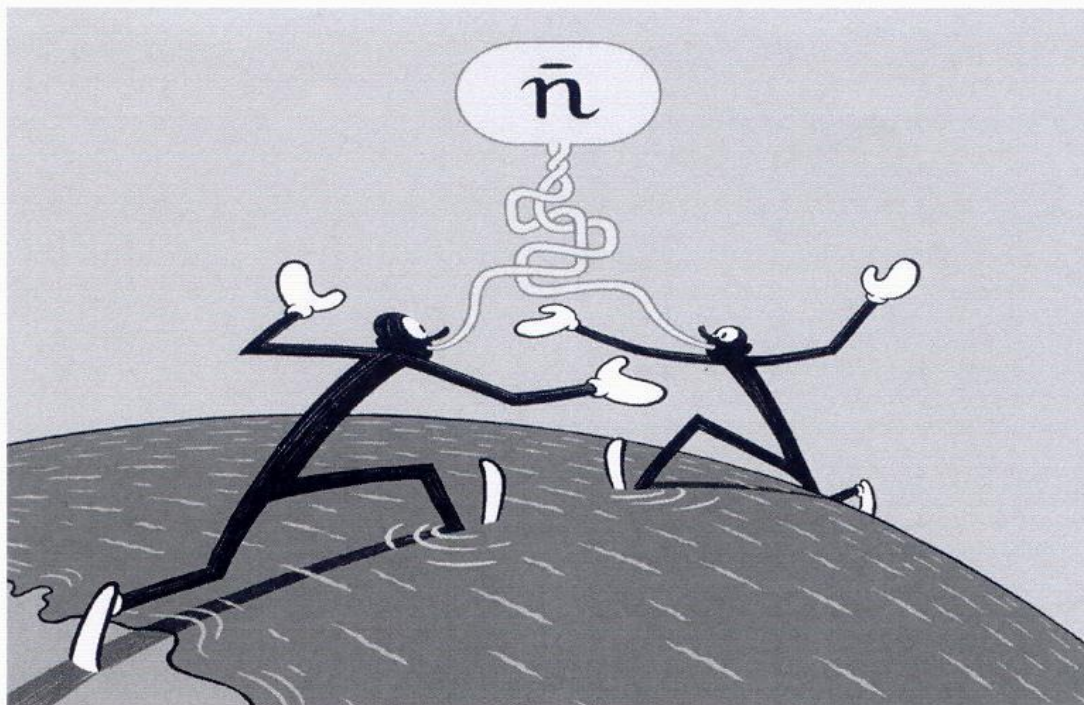


1. ¿Cuál es tu opinión sobre la clase de hoy?

A aula de hoje foi muito produtiva pois ficamos
a saber mais sobre cultura geral dos países hispanohablaantes.

	Mal	Regular	Bien	Muy bien
2. Las actividades me han parecido claras e interesantes.			X	
3. He comprendido los materiales y contenidos.			X	
4. He adquirido conocimientos geográficos, lingüísticos y culturales sobre el mundo hispano.				X
5. He aprendido que las diferencias enriquecen una lengua.			X	

6. Teniendo en cuenta lo que aprendiste/viste/oíste en la clase de hoy, ¿cómo describes esta imagen?



Todos as pessoas falam espanhol só que com diferenças que muitas
vezes não nos permitem compreender. É que a língua tem muitas
pronúncias e é muito diversificado.

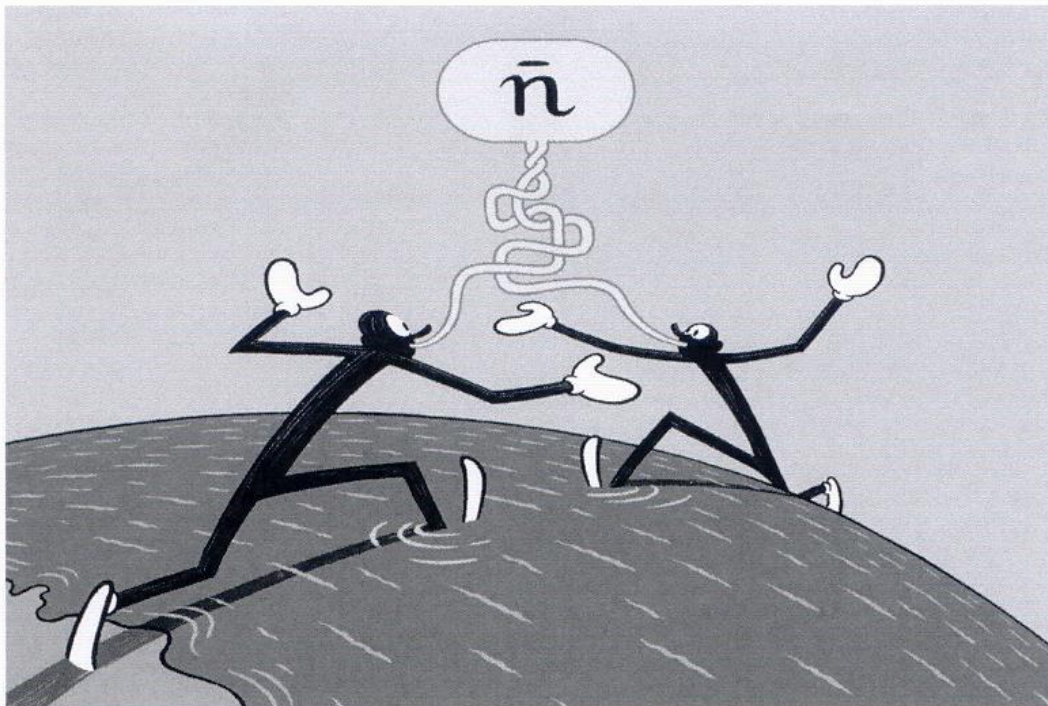


1. ¿Cuál es tu opinión sobre la clase de hoy?

La clase de hoy fue ~~mu~~
muy buena, solo no ~~fu~~
gostado de lo barullo de
mis colegas de clase.
Yo ~~he~~ aprendí muchas cosas que yo no lo
sabía y se tenía mucha curiosidad en saber

	Mal	Regular	Bien	Muy bien
2. Las actividades me han parecido claras e interesantes.				X
3. He comprendido los materiales y contenidos.				X
4. He adquirido conocimientos geográficos, lingüísticos y culturales sobre el mundo hispano.				X
5. He aprendido que las diferencias enriquecen una lengua.			X	

6. Teniendo en cuenta lo que aprendiste/viste/oíste en la clase de hoy, ¿cómo describes esta imagen?



En esta imagen para mí es una
~~discusión~~ discusión entre dos países de
diferentes continentes pero con la misma
lengua, y ellos están viendo las grandes
diferencias, tanto escritas como habladas.